



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio apresentado com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro).

Orientadora: Professora Doutora Paula Batista

Márcio André Reis Oliveira
Junho 2010

Oliveira, M. A. R. (2010). *Relatório de Estágio Profissional*. Porto: M. Oliveira. Relatório de estágio profissional para a obtenção do grau de Mestre Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; FORMAÇÃO; PROFESSOR; REFLEXÃO.

Agradecimentos

Não podia deixar de agradecer às pessoas que permitiram a concretização deste sonho, em especial à minha Mãe e à minha namorada, já que sem a sua ajuda e apoio, nada disto teria sido possível.

O meu sincero agradecimento às Orientadoras que me acompanharam ao longo deste ano, sempre com conselhos muito úteis que me ajudaram a concretizar os meus objectivos.

Ao resto da família, amigos e colegas um agradecimento pelo apoio.

Índice geral

Resumo	XI
Abstract.....	XIII
1. Introdução	1
2. Enquadramento biográfico	5
2.1. Percurso	7
2.2. A concepção, o esperado e o encontrado	10
3. Enquadramento da prática profissional	17
3.1. O estágio profissional	19
3.2. Ser Professor.....	23
3.4. Conhecer o fenómeno de <i>bullying</i>	27
3.4.1. O <i>bullying</i> e o papel das escolas	29
3.4.2. Prevenção e combate	32
3.4.3. Conclusão.....	34
4. Realização da prática profissional	37
4.1. As primeiras constatações	39
4.1.1. O plano de objectivos.....	39
4.2. Do planeamento à realização (área 1)	43
4.2.1. As primeiras dificuldades	45
4.2.2. As decisões.....	48
4.2.3. Os <i>Feedbacks</i>	51
4.2.4. A Avaliação	52
4.2.5. A escola e os acidentes	54
4.2.6. A ansiedade competitiva vs. papel do professor.....	55

4.2.7. O Desporto e o abandono precoce	58
4.2.8. À procura de mais conhecimento	59
4.2.9. A Natação... ..	61
4.2.10. O papel das recompensas	63
4.2.11. Casos de Indisciplina	65
4.3. Relações grupais.....	67
4.3.1. Enquadramento teórico.....	68
4.3.2. Estratégias de inclusão.....	72
4.3.3. Influência nas escolhas.....	73
4.3.4. A Sociometria	73
4.3.4.1. A utilização do teste sociométrico na escola.....	76
4.3.5. Metodologia	77
4.3.6. Resultados.....	79
4.3.7. Plano de intervenção	86
4.3.8. Considerações finais.....	89
4.4. A escola em movimento (área 2 e 3).....	90
4.4.1. Direcção de turma.....	94
4.5. Desenvolvimento profissional (área 4)	96
5. Conclusão e perspectivas para o futuro	99
6. Bibliografia.....	105
Síntese final.....	114

Índice de Figuras

Figura 1 – Escola EB 2,3 Nicolau Nasoni	22
Figura 2 – Pavilhão Polidesportivo	24
Figura 3 – Campo exterior	25
Figura 4 – Sala dos professores de Educação Física.....	25
Figura 5 – alunos menos indicados	79
Figura 6 – alunos mais indicados	79
Figura 7 – alunos menos indicados	80
Figura 8 – alunos indicados cinco vezes	80
Figura 9 – alunos indicados seis vezes	80
Figura 10 – alunos indicados nove vezes	80
Figura 11 – alunos mais indicados	81
Figura 12 – Sociograma relativo à escolha e rejeição dos alunos	82
Figura 13 – alunos menos indicados	83
Figura 14 – alunos mais indicados	83
Figura 15 – alunos indicados sete vezes	83
Figura 16 – alunos indicados oito vezes	83
Figura 17 – Sociograma relativo à percepção de escolha e de rejeição	85
Figura 18 – Dinâmicas de grupo	87
Figura 19 – Viagem de autocarro	88
Figura 20 – Almoço	88

Índice de Quadros

Quadro 1 – Teste sociométrico aplicado na turma	78
-------------------------------------------------------	----

Resumo

A elaboração do presente relatório surge no âmbito do Estágio Profissional, que tem lugar nos terceiro e quarto Semestres do segundo ciclo conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Segundo o regulamento do Estágio Profissional, este visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão.

O Estágio Profissional decorreu na escola EB2,3 Nicolau Nasoni, sendo que fui responsável por uma turma do 7º ano de escolaridade. Neste documento estão relatadas as experiências significativas que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional.

O relatório está estruturado em 3 partes, sendo que na primeira, intitulada de enquadramento biográfico, é exposto o meu percurso e as expectativas no início do Estágio Profissional. Na segunda parte são apresentadas os espaços intercontextuais nos quais decorreu o estágio, estando aqui incluído o ensaio acerca do fenómeno de *bullying*. A última parte, denominada de realização da prática profissional, contém o relato da experiência de estágio nas diferentes áreas de intervenção, tendo presente o projecto de investigação/acção subordinada à prática das relações grupais.

A reflexão acerca do processo vivenciado em contexto real de ensino permitiu-me percepcionar melhor os conhecimentos e competências adquiridas ao longo do ano, das quais se destacam a capacidade de observar, de comunicar, de gerir recursos humanos e materiais e de ensinar.

Em termos conclusivos importa salientar que esta experiência, em contexto real de ensino, permitiu-me perceber que o processo de aprendizagem é contínuo, sendo que é necessário ter espírito de abertura e capacidade para procurar de forma incessante actualizar o conhecimento, pois só assim é possível ascender à competência.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; FORMAÇÃO; PROFESSOR; REFLEXÃO.

Abstract

The present report is a result of the practicum that takes place on the 3rd and 4th semesters of the initial training, that leads to the Degree of Master on Physical Education Teaching for the Preparatory and Secondary at the Sport Faculty of the University of Porto.

According to the regulation of the practicum, this one has, as a main goal, the integration in the professional life, in a progressive and guided way, in a real context, developing professional competences that promote in the future teachers, a critical and reflexive performance, able to answer to the challenges and demandings of the job.

The practicum took place at the EB2, 3 Nicolau Nasoni School, where I was responsible for a 7th grade class. This document relates the meaningful experiences that have contributed to my professional improvement.

This report is structured in 3 parts: the first one, called “Biographic File”, where it shows my course and expectations at the beginning of the practicum. On the second part, the intercontextual spaces, are presented, where the practicum occurred, including the essay on the “bullying phenomenon”. The last part, so-called “Professional Practice Achievement”, portrays the experiences of my practicum in different areas of intervention, keeping in mind the research/action Project about the practice of group relationships.

The reflexion on the process experienced in a real teaching context allowed me to perceive better the knowledge and competences acquired through the whole year, of which the ability to observe, communicate and manage human resources and materials and teaching stand out.

In conclusion, it is important to emphasize that this experience, in a real teaching context, allowed me to understand that the learning process is continuous, so it is necessary to have an open-mind and seek incessantly to update our knowledge, as it is only this way that it is possible to ascend to competence.

Key-words: EDUCATION; PHYSICAL EDUCATION; PRACTICUM; REFLECTION; TEACHER

1. Introdução

1. Introdução

*“O ignorante afirma, o sábio duvida, o sensato reflecte.”
(Aristóteles)*

O presente Relatório surge no âmbito do Estágio Profissional que tem lugar no 3º e 4º Semestres (2º ano), do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

O Estágio Profissional representa o culminar da formação, no qual existe uma experiência em contexto real de ensino, isto é, um trespassar da teoria para a prática. Durante este ano, o confronto com a prática acontece, sendo o fechar de um ciclo de quatro anos de aquisição de conhecimentos e de experiências. Mais que um fim, o Estágio Profissional representa o início da carreira docente.

O Estágio Profissional pode ser entendido como um projecto de formação que tem como objectivo a formação do professor, promotor de um ensino de qualidade, um professor capaz de reflectir e de justificar o que faz, em consonância com os critérios do profissionalismo docente, e o conjunto das funções de leccionação, de organização e gestão, de investigação e de cooperação.

Segundo o objectivo plasmado nas normas orientadoras da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, o *“Estágio Profissional visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão”* (p.3). Deste modo, reflectir acerca do próprio desempenho, é um acto que requer alguma coragem, determinação, capacidade crítica e, acima de tudo, humildade. Este processo reflexivo exige o reconhecer e a tomada de consciência dos principais problemas de modo a encontrar soluções e, assim, definir linhas de orientação e de actuação.

Assumindo que a vivência deste processo de integração progressiva e orientada na vida profissional é fundamental à formação do professor, importa efectuar uma auto-reflexão acerca do significado que a experiência teve para

cada um. Por conseguinte, pretendo aqui relatar as minhas experiências e transformações que alteraram a minha personalidade e o modo de actuar neste ano que foi magnífico.

O relatório está estruturado em 3 grandes grupos, sendo que o primeiro intitulado de enquadramento biográfico, engloba elementos de identificação, do percurso e as expectativas iniciais relativas ao Estágio Profissional. No segundo grupo é apresentado o enquadramento da prática profissional, onde é caracterizado o contexto em que o estágio decorreu e é desenvolvido o estudo sobre o fenómeno de *bullying*. O terceiro grupo do relatório, denominado de realização da prática profissional, contém o relato da experiência de estágio, além de incorporar o projecto de investigação/acção, subordinado à temática das Relações grupais. Por último é apresentada a conclusão e as perspectivas para o futuro.

2. Enquadramento biográfico

2. Enquadramento biográfico



Europass Curriculum Vitae

Informação pessoal

Apelido(s) / Nome(s) próprio(s)	Oliveira Márcio André Reis
Morada(s)	Estrada Principal de Fátima P-2495-552 Fátima (Portugal)
Telefone(s)	249531266
Endereço(s) de correio electrónico	marcioliveira_22@hotmail.com
Nacionalidade	Portugal
Data de nascimento	22 de Dezembro 1987
Sexo	Masculino



Telemóvel | 918178580

2.1. Percurso

Desde os tempos de infância que a minha ligação com o Desporto é bastante forte. Lembro-me que, quando criança, ia assistir aos jogos de futebol do meu pai e aos treinos e aproveitava para brincar com a bola.

Com cerca de 7 anos tive a oportunidade de entrar para o Hóquei em Patins, modalidade esta que pratiquei como federado até à entrada para a Faculdade. Destes tempos guardo boas recordações, nomeadamente alguns títulos Distritais, a participação no torneio Inter-regiões e no campeonato Nacional de Juvenis, bem como algumas convocatórias para a equipa de seniores quando ainda militava no escalão de Júniores.

Durante este percurso, sempre consegui conciliar os treinos com as aulas e com a participação ao nível do futebol no Desporto escolar, que decorria todas as quartas-feiras à tarde (treinos e jogos com outras escolas).

A minha disciplina preferida era sem dúvida a Educação Física, sendo que cada aula contribuiu para aumentar o meu interesse pelo desporto. Desde cedo, senti que queria ser professor de Educação Física, facto que me levou a escolher a área de desporto no Ensino Secundário. No final deste ciclo de ensino, a minha única dúvida foi relativa à Faculdade para onde deveria concorrer. A minha opção acabou por ser as Faculdades com as médias mais altas de entrada, o que me conduziu à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. A entrada na Faculdade, ditou o abandono do hóquei em patins, já que a distância da Faculdade para a minha terra natal (Fátima) não me permitiu continuar no clube a que estava adstrito, Juventude Ouriense.

Inicialmente, ainda tentei encontrar um clube onde pudesse jogar, mas estando eu numa cidade tão grande e nova para mim, e longe de casa, essa opção acabou por ser inviável. As saudades de casa faziam com que estivesse desejoso que chegasse o fim-de-semana e cada vez que chegava o Domingo apoderava-se em mim uma grande tristeza. Foram tempos difíceis, só o gosto pelo Desporto e a tentativa de concretizar o meu grande sonho me permitiu não desistir.

Foi então, nessa altura, que decidi entrar para a arbitragem de futebol. Ao fim de semana, conjuntamente com dois amigos, íamos de campo em campo arbitrar, juntando-se assim o útil ao agradável, que neste caso, era estar com os amigos e ligado ao desporto. Além do facto de ser uma actividade simbolicamente remunerada. Ao final de dois anos e devido a questões burocráticas, fui obrigado a abandonar esta actividade.

Chegado o 3º ano da Faculdade tive que decidir a área de opção, e entre dúvidas e incertezas, nomeadamente entre a área de Recreação e Lazer e o alto rendimento de Futebol acabei por optar pela primeira. Foi neste ano que tive a oportunidade de realizar o 2º Semestre no Brasil em Florianópolis, no programa de Mobilidade. Esta vivência, além de me proporcionar a oportunidade de conhecer uma nova cultura, permitiu-me ultrapassar algumas características de personalidade, nomeadamente a timidez. A apresentação de alguns trabalhos na Faculdade e a interacção com outro povo, fizeram com que

perdesse um pouco a timidez e aumentasse a minha confiança na altura de interagir com outras pessoas.

No 4º ano, estagiei na Câmara Municipal da Maia no departamento de Fomento Desportivo, no âmbito da disciplina de Metodologia II. Foi uma experiência muito boa, que me permitiu adquirir novos conhecimentos e me abriu portas em relação ao futuro. Isto porque o local de residência da minha família, para onde pretendo ir viver, está pouco desenvolvido, principalmente nesta área, e com a experiência que adquiri, espero um dia trabalhar na área de fomento desportivo e ter novas ideias de forma a dinamizar o meu Município.

Após algumas dúvidas em relação ao futuro, devido a todo este processo de transição de Bolonha, eis que chegou o tão desejado Mestrado em Ensino. Sem qualquer hesitação, escolhi este caminho que me permitiria ter acesso ao que sempre desejei, dar aulas de Educação Física numa escola.

No trajecto na Faculdade fui aprendendo cada vez mais, preparando-me do melhor modo para o Estágio Profissional. Mas nem sempre foi assim, já que entrei para a Faculdade a pensar de uma maneira e nos primeiros anos vi que não era como idealizava. Devo dizer que, nos primeiros anos da Faculdade, andei muito desmotivado. Muitas cadeiras não me despertaram interesse e não lhes via utilidade, enquanto que outras, como a Nutrição e Primeiros Socorros, que considerava importantes, não mereceram atenção por parte da Faculdade.

Quando começámos a contactar com as Didácticas, com os meninos na Natação e com as primeiras experiências em leccionar as diferentes modalidades, o meu interesse, a motivação e a dedicação aumentaram significativamente.

Hoje, apesar de reconhecer que todas as disciplinas foram importantes na minha formação, foram as Didácticas e as experiências de dar aulas que me trouxeram satisfação e a certeza de que ser professor de Educação Física, era o que ambicionava para o meu futuro.

2.2. A concepção, o esperado e o encontrado

“Somos sempre aprendizes da profissão e sempre estagiários da vida”.
(Alves Franco, 2002, p. 83)

A formação inicial de professores, concentrada nas Instituições de Ensino Superior, tem como compromisso a formação de profissionais para o mundo do trabalho, possibilitando que os mesmos aprendam sobre o seu ofício mediados pelos conhecimentos científicos e pela possibilidade, de durante o seu processo de formação, construir novos conhecimentos.

A formação de professores requer cuidados que buscam garantir a aquisição de competências técnicas, que permitam o seu pleno desenvolvimento profissional. Sabe-se porém, que apenas os aspectos técnicos da formação não garantem uma boa actuação, visto que a imprevisibilidade caminha lado a lado com o exercício docente.

Durante o percurso académico, principalmente nos primeiros anos de formação de professores de Educação Física, as Faculdades tendem a dedicar o seu tempo a “tarefas básicas”. Para Garcia (2001), *“ensinar a nadar (...) não pode ser uma função da Faculdade”, sendo que os cursos de formação de professores de Educação Física, muitas vezes dedicam grande parte de sua carga horária “a estas tarefas básicas”* (p.40).

Nos anos seguintes, os alunos têm a oportunidade de contactar com a realidade escolar, através das práticas pedagógicas. Este contacto contribui para uma maior tranquilidade e redução dos medos iniciais comuns nos estagiários e possibilita a transferência de experiências vivenciadas e de conhecimentos construídos para o denominado Estágio Profissional, unidade curricular do último ano do curso, na qual a Prática de Ensino Supervisionada tem lugar.

Segundo Alarcão (1996), o estágio deve ser considerado tão importante como os restantes conteúdos curriculares. A mesma autora refere ainda que tanto os docentes como as Universidades ainda não deram o devido valor à prática na formação do professor. Esta chegou mesmo a afirmar que o Estágio Profissional é considerado uma espécie de “parente pobre” das demais disciplinas, porque a Universidade abre mão da sua função de ajudar o aluno a

relacionar teoria e prática e a saber servir-se do saber, para com ele, resolver problemas práticos.

Confirmando a relevância do estágio como *“lócus de formação, aprendizagem, partilha de saberes e experiências”*, entre os professores e os alunos que realizam os estágios, Castro (2000, p.16), afirma que é necessário estabelecer uma parceria produtiva entre o estudante e os profissionais experientes. Contudo, estabelecer tal parceria poderá ser uma situação delicada e conflituosa na realização do estágio, uma vez que a relação entre professores e estagiários ainda não é vista como uma situação de complementaridade, de interdependência entre os indivíduos envolvidos no processo de construção de conhecimento. Muito pelo contrário, essa relação ainda é marcada por inúmeras situações constrangedoras em que o estagiário é visto como aquele que está para “julgar” uma prática pedagógica profissional alheia (Castro, 2000).

Em termos gerais, podemos afirmar que o Estágio Profissional¹ é o momento em que o estudante se confronta com a escola, e com a futura profissão, a de professor. Este passa de aluno para a posição de professor, devendo portanto assumir uma nova postura no processo de ensino.

É o momento de transitar entre o *saber* e o *saber fazer*, de idas e vindas, por entre a teoria estudada nas diferentes disciplinas do curso e a prática observada e/ou participada no ambiente escolar, em que os professores exercem realmente a sua prática profissional.

Segundo Freire (2001), um dos objetivos centrais do Estágio Profissional é que este seja um espaço de construção de aprendizagens significativas no processo de formação dos professores. Ou seja, junto com as disciplinas teóricas desenvolvidas durante o curso, o estágio também é responsável pela construção de conhecimentos e tem possibilidades de contribuir para o saber profissional do futuro professor.

Neste sentido, o estágio não pode ser encarado como uma simples aplicação de teorias elaboradas fora do mesmo, mas sim como um espaço

¹ Com a saída do decreto-lei de Habilitação para a Docência o até então denominado Estágio Pedagógico passou a ser designado de Estágio Profissional

original e relativamente autónomo de aprendizagem e de formação para os futuros professores. A teoria é fundamental à formação, porém a vinculação com a prática, o quotidiano, a sala de aula, o ginásio, é mais essencial ainda, pois sem a prática não existia teoria que se constitua como tal, pois “*na prática a teoria é outra*” (Pimenta, 2002, p.52). Ideia esta, que é reforçada por Pimenta e Lima (2004), que referem que o estágio é uma actividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade.

Podemos assim afirmar que, na formação inicial do professor, a prática é importante e necessária, mas é preciso salientar que sem os imprescindíveis conhecimentos teóricos, a prática não tem efeito na sua formação. Pois tal, como já referia Carvalho em 1985, a aprendizagem constrói-se à medida que as experiências vivenciadas nos estágios são discutidas e teorizadas num momento destinado a essa finalidade no interior do curso de formação inicial. Logo, sem conhecimento, não é possível reflectir e construir novo conhecimento.

A compreensão do estágio, como elemento facilitador da articulação teoria-prática, sempre foi assumida como um das funções elementares desta componente curricular obrigatória no processo de formação de professores, uma vez que, por intermédio dele, os alunos têm a oportunidade de, participando da formação oferecida pelas Universidades, ao mesmo tempo, ter um contacto com a realidade educacional desenvolvida nas escolas (Pimenta, 2001).

Importa também saber que, pese embora o estágio não seja uma completa preparação para o exercício profissional, é possível, neste espaço, que professores, alunos, comunidade escolar e Universidade trabalhem questões básicas que servirão de alicerce para a docência, tais como: o sentido da profissão, o que é ser professor, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos e dos professores, entre outras (Pimenta e Lima, 2004).

O Estágio supervisionado deve assim ser um espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso, bem como uma possibilidade de aprendizagem da profissão docente (Pimenta e Lima,

2004). Este deve contribuir para formar um profissional eficiente e bem sucedido e não ser apenas visto como uma etapa a ser concluída durante a formação académica.

Para tal, o futuro professor deve procurar desenvolver “*conhecimentos, habilidades, atitudes e valores*” que possibilitem aos mesmos “*irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no quotidiano*” (Pimenta 2002, p. 18).

Alarcão (1996) chega mesmo a afirmar que o estagiário, para construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que assiste fazer, de imitar sem realizar cópias, de recriar, de transformar. Neste sentido, o professor estagiário deve procurar reter o máximo de saberes de modo a avançar o seu conhecimento, aumentando assim a sua capacidade de interrogação e análise crítica acerca da sua actuação.

Segundo Pimenta e Lima (2004), o Estágio Profissional passa a ser um retrato vivo da prática docente e o professor-aluno terá muito a dizer, a ensinar, a expressar a sua realidade e a dos seus colegas de profissão, dos seus alunos, que nesse mesmo tempo histórico, vivenciam os mesmos desafios e as mesmas crises na escola e na realidade.

O Estágio Profissional representa assim uma nova etapa na formação para a profissão docente. Sendo este uma novidade para mim, foi antecedido de expectativas, angústias e ansiedades, e de algumas certezas, nomeadamente que seria um ano de muito trabalho. Sinceramente esse trabalho não me assustou porque “são ossos do ofício”, e face à conjectura actual, só veio para a via de ensino quem quis. Para além disso, tive consciência que este ano iríamos ser beneficiados, já que sairemos com o grau de Mestre no Ensino da Educação Física tendo feito um curso de apenas 5 anos.

O que pensei que seria mais fácil era leccionar as aulas, até porque era aquilo que mais me fascinava, enquanto que pensei que o mais difícil seria o trabalho por detrás da tarefa de leccionar e todas as outras tarefas para que seria solicitado e tudo isto obviamente implicaria muitas horas dispendidas em

pesquisa e trabalho preparatório. Apesar disso, senti que iria correr bem, até porque estava completamente empenhado e dedicado ao estágio, pois não tinha qualquer outra ocupação. A minha ocupação deste ano seria ser estagiário.

Contudo, e contrariamente ao que perspectivava, a tarefa de leccionar também não seria fácil, porque apesar de quatro anos de formação algumas modalidades, que teria que leccionar, não foram abordadas na Faculdade. Estas modalidades, designadamente o Badminton, o Râguebi e a Dança obrigaram a um esforço extra, de forma a colmatar a lacuna da minha formação. Mas entre as dificuldades, a que vislumbrei como verdadeira dificuldade “assustadora” foi a leccionação da Dança. Tinha a certeza que, quando chegasse a altura de a leccionar sentiria uma ansiedade extra. Apesar de tudo seria mais um desafio a enfrentar e que certamente me faria evoluir.

Os Jogos Desportivos Colectivos eram as modalidades em que me sentia mais à vontade. Não só porque sempre gostei mais destas modalidades, mas também porque tinham sido as que requereram mais atenção por parte da Faculdade.

Relativamente aos propósitos que assumi, um dos que considerei mais importantes era o ser capaz de fomentar nos alunos o gosto pela prática de exercício físico, pois considero que nestas idades é necessário criar hábitos de vida saudáveis na tentativa que estes perdurem no futuro.

Considerando que o professor de Educação Física tem papel de destaque, por estar mais próximo do aluno e, principalmente, por influenciá-lo tanto através do ensino propriamente dito (currículo formal), como por comportamentos emitidos, que não fazem parte dos planos ou programas de ensino (currículo oculto), este deve intervir e promover a prática de exercício físico. É necessário prevenir desde cedo os alunos para que não se deixem cativar pelos hábitos da sociedade, reagindo à inactividade física e aos estilos de vida sedentários, de modo a que, no futuro, não venham a ter problemas de saúde.

Para a concretização deste objectivo tinha consciência que necessitava de entre outras coisas: desenvolver actividades valorizadas pelos alunos; tentar

conhecer os seus pensamentos e desejos acerca da Educação Física; dirigir a prática de acordo com as suas apetências, expectativas e preferências e orientar aqueles que apresentassem maiores dificuldades ou relutância pela actividade desportiva.

Devido ao facto de não conhecer nenhuma das escolas que estavam disponíveis para a realização do Estágio Profissional, a minha escolha baseou-se na proximidade. Deste modo a escola onde fui colocado foi a escola da Areosa, mas após uma “situação alheia à Faculdade”, acabei por vir para a EB2,3 Nicolau Nasoni.

Aqui conheci a minha Orientadora (designada de Professora Cooperante), que me recebeu de braços abertos, bem como os restantes colegas do núcleo de estágio. A impressão que tive da escola foi muito boa, pois além de ter boas instalações e material, fui muito bem recebido pelos professores e funcionários.

Perspectivei, no início do ano, uma orientação que me auxiliasse nas actividades realizadas pelo núcleo de estágio, nas tarefas inerentes ao processo de estágio, bem como que estimulasse a reflexão com o objectivo de melhorar a minha intervenção na escola. Encarei-as, como meios auxiliares e complementares da minha formação pessoal e profissional, e esperei que houvesse disponibilidade, receptividade e uma interacção positiva.

Assim, encarei o estágio, com a perspectiva de adquirir inúmeros conhecimentos, para que no futuro, pudesse vir a ser um professor capaz de reflectir acerca da sua prática, aproximando-me cada vez mais de um exercício competente.

3. Enquadramento da prática profissional

3. Enquadramento da prática profissional

3.1. O estágio profissional

O “espaço” formativo, denominado de Estágio, tem sido uma constante no currículo de formação de professores. Segundo Pimenta e Lima (2004), a componente de estágio nos cursos de formação de professores tem-se caracterizado fundamentalmente por uma cultura tecnicista. Neste sentido, a tendência que tem prevalecido é de um modelo técnico e científico, baseado quase exclusivamente na informação, tendo como habilidade cognitiva básica a memória, sendo que a descrição dos dados e o relato da experiência são a base do conhecimento.

De entre os críticos a este modelo tecnicista, Almeida (2001) destaca Schön como um dos maiores opositores, porquanto as ideias que estão na base deste modelo, apontam para os limites de uma formação voltada para a mera reprodução, assim, é sugerida a substituição deste modelo por outro, que capacite o professor a reflectir criticamente sobre as suas acções. O mesmo autor, defende uma formação na qual a articulação entre a teoria e prática seja permanentemente, por entender que a teoria é insuficiente para orientar a prática docente.

Sendo assim, é no diálogo entre teoria e prática, que se busca soluções para os desafios encontrados. É necessário testar e observar as reacções dos alunos, na tentativa de compreender os significados das suas acções (perguntas e respostas), avaliando-as e avaliando as suas próprias acções de modo a que o conhecimento do professor ascenda a níveis superiores, isto é, se aperfeiçoe.

O professor ao reflectir sobre a sua prática, desenvolve uma atitude investigativa, tornando-se ele mesmo produtor de conhecimentos sobre o ensino, e não um mero especialista técnico que se limita a reproduzir conhecimentos.

Tomando como referência as ideias de Schön, assistiu-se nas últimas décadas ao enfatizar da importância da reflexão crítica ao nível da formação de professores por parte de alguns teóricos.

Neste âmbito, García citado por Nóvoa (1995, p.60), refere que o grande contributo de Schön reporta-se ao *“conceito de reflexão na acção como processo mediante ao qual os profissionais (os práticos), nomeadamente os professores, aprendem a partir da análise e interpretação de sua própria actividade”*. Fica aqui bem expressa a noção de que é através da reflexão na acção (a que ocorre na situação de realização do ensino) que os professores aprendem.

Além da reflexão na acção, Schön advoga ainda mais dois tipos de reflexão, a *“reflexão sobre a acção”* e *“reflexão sobre a reflexão na acção”*, que também são importantes ao desenvolvimento profissional do professor, nomeadamente na melhoria da qualidade da sua intervenção na sala de aula. A primeira é aquela que ocorre depois do acontecimento e a segunda é o olhar retrospectivamente para a acção e reflectir sobre o momento da reflexão na acção, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu (Schön, 1992).

O estágio profissional assume um papel fundamental no processo de formação de professores, pois possibilita actuar em diversas áreas no contexto real, que favorecem a aplicação dos conhecimentos adquiridos antes e durante o ano. Na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, a concepção de formação que está implícita no modelo de estágio é o modelo reflexivo. O estagiário é estimulado a reflectir sobre a sua prática, não apenas ao nível da leccionação, mas também nas restantes tarefas que perfazem o todo da profissão de professor.

No que concerne ao contexto legal, a Iniciação à Prática Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, integra o Estágio Profissional – Prática de Ensino Supervisionada (PES) e o correspondente

Relatório (RE), rege-se pelas normas da instituição universitária e pela legislação específica acerca da Habilitação Profissional para a Docência.

A estrutura e funcionamento do Estágio Profissional (EP) consideram os princípios decorrentes das orientações legais nomeadamente as constantes do Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro e têm em conta o Regulamento Geral dos segundos Ciclos da Universidade do Porto, o Regulamento geral dos segundos ciclos da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e o Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de Educação Física.

O Estágio Profissional é uma unidade curricular do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e decorre nos terceiro e quarto Semestres do ciclo de estudos.

As actividades do estágio englobam a Prática de Ensino Supervisionada (PES) e actividades de observação e colaboração em situações de educação e ensino, nas seguintes áreas de desempenho²:

- I. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem
- II. Participação na Escola
- III. Relação com a comunidade
- IV. Desenvolvimento profissional

A área - I engloba a concepção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino. O objectivo desta área é construir uma estratégia de intervenção, orientadas por objectivos pedagógicos, que respeite o conhecimento válido no ensino da Educação Física e conduza com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno na aula de Educação Física

No que concerne à participação na escola (área - II), esta área abrange todas as actividades não lectivas realizadas pelo estagiário, tendo em vista a sua integração na comunidade escolar.

² Normas Orientadoras do Estágio Profissional da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

A área - III engloba actividades que contribuam para um conhecimento do meio regional e local tendo em vista um melhor conhecimento das condições locais da relação educativa e a exploração da ligação escola meio.

Por fim, a área - IV engloba actividades e vivências importantes na construção da competência profissional, numa perspectiva do seu desenvolvimento ao longo da vida profissional, promovendo o sentido de pertença e identidade profissionais, a colaboração e a abertura à inovação.

Já sobre o ponto de vista funcional, o Estágio Profissional decorre em escolas do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Secundário, em núcleos de 3 ou 4 estagiários, sendo acompanhado por dois orientadores (um da escola e outro da Faculdade). Considerando que o contexto em que decorre a actividade profissional é uma variável fundamental ao exercício profissional, importa aqui fazer uma breve caracterização da escola na qual realizei o Estágio Profissional, até porque é fundamental que o professor procure conhecer as características da escola, o tipo de meio em que esta se insere, os alunos que a integram, assim como os professores que a compõem e o grupo disciplinar a que pertence, de forma a poder preparar melhor a sua actuação, isto é, adequar o modo de instruir e o conteúdo às características e necessidades específicas da escola em que está inserido.

A Escola E.B. 2,3 Nicolau Nasoni (Figura 1) está situada na cidade do



Figura 1 – Escola EB 2,3 Nicolau Nasoni

se até aos dias de hoje.

A escola integra o Agrupamento Vertical das Antas, que é composto pelas escolas EB1 de Montebello, Escola EB1/JI de Monte Aventino e JI Rua de Santo António de Contumil (Dó-Ré-Mi2) e a Escola EB 2,3 Nicolau Nasoni.

Face ao facto de ser escola sede, toda a parte administrativa e organizativa está aqui centralizada.

Hoje em dia, embora a escola continue a ter um papel importante, a mesma já não possui o "monopólio" do saber exclusivo, já que existem muitas outras fontes de informação igualmente credíveis.

A universalização do acesso à educação e os movimentos migratórios trouxeram para o interior da escola (principalmente a escola pública) uma grande multiplicidade de culturas, de estilos de aprendizagem, de modos de ver e de estar, de enquadramentos sociais, de valores de referência, de ambições e de estruturas familiares, que colocam à escola e aos professores, novas questões, novos problemas, sérios desafios que não são fáceis de superar.

3.2. Ser Professor...

“Uma profissão impossível” (Freud)

A história mostra que a profissão de professor sempre tendeu a ser desvalorizada pela sociedade. Prova disso é a afirmação de G.B.Shaw³ (s.d.) que proferiu o seguinte: *“Quem sabe faz, quem não sabe ensina!”*. Na disciplina de Educação Física, esse facto ainda é mais acentuado, e de várias afirmações da altura destaca-se a seguinte *“Quem sabe faz, quem não sabe ensina, quem não sabe ensinar... é professor de ginástica”* (adaptado - W. Allen⁴, s.d.).

As profissões são reconhecidas e valorizadas consoante a contribuição exclusiva que dão à sociedade, por isso, a medicina é muito fechada, sendo que é uma maneira de controlar a informação. O médico tem uma letra “diferente”, porque ele é que tem a informação exclusiva e só o farmacêutico pode compreender. O médico podia fazer o curso em 5 anos, mas o direito da exclusividade de ser o único curso com 6 anos, distingue-o. Os grupos disciplinares muito fortes têm normalmente um código deontológico muito rígido e quando um dos profissionais “pisa o risco” pode ser expulso da profissão. Nos professores, isto não acontece.

³ George Bernard Shaw (1856-1950) – prémio Nobel da Literatura 1925

⁴ Allan Stewart Königsberg (1935) – cineasta conhecido por Woody Allen

O professor aprende a sua profissão no contexto escolar, e a sua formação nunca está terminada, sendo um processo moroso e trabalhoso. O homem nunca detém todos os conhecimentos, encontrando-se durante toda a vida a aprender e a evoluir. Como tal, o professor necessita de estar em constante busca de saberes, saberes esses que se aprendem independentemente da prática, e que são imprescindíveis para o exercício desta profissão. No professor, a competência técnica é determinante, se não dominar bem o conteúdo não pode ensinar correctamente.

No acto educativo, o professor só pode ensinar a quem quer aprender e se encontra motivado para tal, o que nos dias de hoje não é fácil de encontrar. Neste acto educativo proporciona-se a relação pedagógica que deve ser de natureza pública e não privada. Por conseguinte, não pode haver amizade no sentido de privacidade entre o professor e os alunos, o que não quer dizer que temos que criar um mau clima na escola, pelo contrário.

Falando acerca do bom professor, este é aquele que é capaz de reflectir sobre a prática, de modo a melhorar a actuação no contexto escolar. Durante a execução de algo, o professor deve ser capaz de reajustar o que considerar necessário e no final tirar lições sobre a sua prática. O mais importante não é reflectir no que devemos e vamos fazer, mas sim no que fizemos.

Essa reflexão, que cabe ao professor fazer, não pode ser natural. Tem de ser utilizado um saber gerado na sua experiência no contexto escolar, de forma a transformar as dificuldades geradas na prática, num dispositivo formativo e de desenvolvimento profissional do professor.

3.3. A Educação Física na escola Nicolau Nasoni

Relativamente às condições oferecidas para a prática de Educação Física, a escola possui boas condições. Esta está equipada com um Pavilhão Polidesportivo (Figura 2) e um espaço exterior de grandes dimensões com pista de atletismo.



Figura 2 – Pavilhão Polidesportivo

No que diz respeito ao Pavilhão Polidesportivo, este é constituído por um recinto Multiusos com bancada, uma Sala de Ginástica com espelho, seis balneários, três gabinetes de apoio (um gabinete médico, um para a administração e uma sala de professores), dois quartos de banho e uma arrecadação para guardar o material.

A Sala de Ginástica é um espaço com bastante iluminação natural, com quatro espaldares na parede e um espelho corrido com barra.

Já o espaço exterior (Figura 3), tem três campos de Basquetebol, dois campos de Voleibol e um campo de Andebol, todos eles equipados com material adequado à prática da modalidade. Encontramos ainda um espaço sem marcações com duas balizas de Andebol, uma pista de Atletismo, uma caixa de areia (inutilizável por falta de manutenção) e uma pista de corta-mato.



Figura 3 – Campo exterior



Figura 4 – Sala dos professores de Educação Física

O núcleo de estágio está integrado no grupo de Educação Física que é composto por cinco professores. O coordenador (um docente com vasta experiência de ensino), a professora Cooperante (a nossa orientadora) e mais três professores completam o leque de professores.

O núcleo de estágio é constituído por quatro elementos, três do sexo masculino e um do sexo feminino. Todo o grupo tem ao seu dispor um gabinete de apoio, onde são realizadas as reuniões.

Não obstante as características do contexto, sob o ponto de vista das condições que existem para o exercício da profissão (instalações, materiais, dimensão...), o conhecimento da comunidade que a ‘habita’ ainda é mais relevante, pois só assim o professor pode intervir de forma mais adequada, isto é, ser capaz de atender à necessidade específica da escola e dos alunos.

Outro aspecto que caracteriza a escola actual é retratado por Arendt (1992, p.245), quando este refere que “o problema da educação no mundo

moderno está no facto de, por sua natureza, não poder abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar num mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição”.

Face ao facto da escola estar situada na Freguesia de Campanhã, mais propriamente no Bairro de Contumil, a maioria dos alunos são oriundos deste e de outros bairros da cidade, vivendo com algumas dificuldades, tanto ao nível financeiro como familiar. Estes alunos são carentes de “mimos” e de atenção, tendo algumas dificuldades em respeitar regras, provavelmente reflexo de ausências de regras no seu ambiente familiar, sendo que facilmente entram em conflito.

Não raras vezes observei situações de agressão física e verbal entre os alunos no espaço de recreio como em algumas aulas. Esta constatação vem de encontro ao que nos refere Whitted e Dupper (2005), quando afirmam que a violência protagonizada pelos jovens nas escolas é uma realidade inegável, sendo que o *bullying* é uma das formas mais comuns de violência nas escolas, e se não controlada pode conduzir a outras formas de violência. Esta ideia já identificada por Macklem (2003), quando afirma que o *bullying* é uma experiência comum das crianças que frequentam a escola em todos os países do mundo.

A sociedade terá que se organizar e insurgir-se activamente contra este fenómeno. De igual modo, a escola terá que ajustar os seus conteúdos programáticos e ser capaz de chegar mais perto das crianças. Urge assim intervir neste problema do *bullying* em todas as escolas (Macklem, 2003).

Os meios de comunicação audiovisual, não raras vezes retratam acontecimentos violentos protagonizados pelos alunos nas escolas. De facto, *"inverteram-se os papéis; os métodos violentos de alguns professores eram tradicionalmente mais frequentes no mundo escolar: castigo físico, humilhações verbais..."* (Fermoso, 1998, p.85).

O *bullying* nas escolas é sem dúvida causado por múltiplos factores, desde individuais a sociais, como de aspectos culturais e organizacionais,

sendo essencial que se intervenha sobre o maior número de factores possível (O'Moore & Minton, 2005).

Devido às exigências, as famílias muitas vezes destituem-se da sua função educativa, delegando-a à escola. No meio desta confusão, estão as crianças, que, actuam conforme aquilo que observam e agem consoante os estímulos do meio. Meio esse que por vezes oferece modelos de conduta e referências positivas questionáveis.

Tendo em conta que este problema é recorrente na Escola EB2,3 Nicolau Nasoni, considereei fundamental aprofundar o meu conhecimento acerca desta temática de modo a poder intervir de forma mais adequada.

3.4. Conhecer o fenómeno de *bullying*

O fenómeno conhecido como *bullying*, é oriundo do inglês “*bully*” e assemelha-se ao termo da língua portuguesa “valentão” ou “machão”. Este fenómeno caracteriza-se como um obstáculo ameaçador, com o quadro característico de adolescentes excluídos e discriminados e/ou agredidos por outra(s) pessoa(s) (Neto, 2005).

A tradução do termo original *bullying* merece particular atenção já que, em Portugal, se têm sentido algumas dificuldades na utilização consistente de um mesmo termo. Algumas traduções têm sido sugeridas, nomeadamente “implicar com as pessoas”, “agressão em contexto escolar”, “coacção”, “violência escolar” e “provocação”. Contudo, após clarificado o significado conceptual do conceito, tem-se optado por manter o termo original.

O *bullying* é o “*abuso sistemático do poder*” (Smith & Sharp, 1994, p.2) e assume-se como um fenómeno que abrange toda uma variedade de comportamentos de maus-tratos entre os pares podendo essas acções ser de carácter físico ou psicológico (Borg, 1998; Forero et al., 1999; Pellegrini et al., 1999; Mynard & Joseph, 2000, citado por Seixas, 2005). O *bullying*, é assim um conceito que pode ser definido como a agressividade entre pares de forma continuada (Smith e Sharp, 1994). Já Seixas (2005), refere que qualquer comportamento de *bullying* é manifestado por alguém (um indivíduo ou um

grupo de indivíduos) e tem como alvo outro indivíduo. Assim sendo, encontra-se sempre subjacente o envolvimento activo de, pelo menos, dois sujeitos, aquele que agride ('bullie') e aquele que é vitimizado.

As vítimas normalmente não se conseguem defender devido a vários motivos: estar em inferioridade numérica, ser mais pequena ou fisicamente mais fraca ou psicologicamente menos forte que a(s) pessoa(s) que realiza o bullying (Smith e Brain, 2000).

Algumas características físicas, comportamentais, ou emocionais, podem tornar a criança mais vulnerável às acções dos autores e dificultar a sua aceitação pelo grupo. A rejeição às diferenças é um fato descrito como de grande importância na ocorrência de *bullying* (Neto, 2005).

Este fenómeno é devastador, podendo vir a afectar a auto-estima e a saúde mental das crianças. Geralmente ocorre quando a criança é mais susceptível ou vulnerável às agressões verbais ou morais que lhes causam angústia e dor, principalmente quando ocorrido em ambiente escolar traduzindo-se como uma forma de exclusão social.

É notório que adolescentes afectados pela violência sinalizada pelo *bullying* podem vir a tornar-se adultos com saúde mental desequilibrada, podendo ser desencadeados fenómenos como transtorno do pânico e crises de ansiedade, e, por vezes, suicídio ou homicídios cometidos pelos mesmos, fragilizando o jovem na sua totalidade.

O *bullying* emerge com acções discriminatórias e práticas frequentes de violência no quotidiano escolar, tratando-se de um tipo de exclusão social capaz de oprimir, intimidar e magoar aos poucos, sem nunca ser declarada de facto. *"As acções realizadas por intermédio do bullying são verdadeiros actos de intimidação preconcebidos, ameaças, que, sistematicamente, com violência física e psicológica, são repetidamente impostos a indivíduos mais vulneráveis e incapazes de se defenderem, o que os leva a uma condição de sujeição, sofrimento psicológico, isolamento e marginalização"* (Constantini, 2004, p. 69).

A origem pode estar num apelido de mau gosto, em ameaças de agressão ou simplesmente em atitudes de desprezo, onde a escola, um importante agente socializador para o adolescente, pode vir a tornar-se um

“campo inimigo” para o mesmo, e levá-lo a ser ridicularizado pelo grupo e consequentemente a torná-lo mais frágil.

Não há como negar os danos desencadeados pelo *bullying* direccionado às crianças, uma vez que simplesmente não podemos virar as costas a esse problema de ordem social. Para Whitted e Dupper (2005), a diminuição da violência nas escolas tem de ser uma das principais preocupações de educadores, pais e legisladores.

3.4.1. O *bullying* e o papel das escolas

Os *media*, nomeadamente a televisão, apresentam-se como veículos transmissores de atitudes, normas e valores. Devido a toda esta contextualização, juntamente com a problemática da violência, cada vez mais disseminada, o susceptível jovem poderá vir a necessitar de cuidados, sobretudo se estiver a ser alvo do *bullying* (Rappaport et al; 1992).

O que podemos constatar, de um modo geral, é a ambiguidade na qualidade dos conteúdos dos programas de televisão e musicais, *chats* na *internet*, entre outros. Se, por um lado, favorecem a troca de informações, dinamizam a socialização e permitem que o adolescente esteja actualizado com o mundo, por outro, podem viabilizar uma formação errónea e despidorada de carácter marginal, características coniventes ao *bullying*.

É então necessário que as escolas procurem sensibilizar os seus alunos para os possíveis perigos oriundos dos *media*. Segundo Rodríguez (2004), as escolas devem propor debates para analisar filmes que mostrem diferentes modos de resolução de conflitos, informar os alunos e reflectir em conjunto sobre perigos e vantagens da internet, desenvolver a capacidade de seleccionar o que se vê na televisão e dar-lhes a possibilidade de verem como se fazem os filmes. Tudo isto, são exemplos de estratégias que poderão ser utilizadas nas escolas para combater e prevenir que o fenómeno de *bullying* ocorra. É importante salientar que estas estratégias adequadas para o controlo dos perigos dos *media*, não são generalizáveis a todos os locais em que o

fenómeno ocorre, como é o caso do recreio em que as estratégias têm de ser distintas.

Quando falamos em recreio podemos pensar em duas vertentes: tempo e espaço. Esta designação, muitas vezes é usada para identificar um espaço de actividade livre, onde a criança brinca, joga, lancha e, outras vezes, é usada para designar um período de paragens das actividades curriculares, ou seja o “intervalo” (Pereira, 2002).

Durante os recreios podemos visualizar os alunos em correrias constantes, a jogar e a divertirem-se. No entanto, numa observação mais atenta conseguimos observar muitas crianças em situações de conflito.

Segundo (Pereira, 1999), o recreio contribui para a ocorrência de *bullying*, já que as crianças se encontram sem o controlo dos adultos e livres de atenção. Durante este tempo acontecem conflitos, pequenas discussões que facilmente terminam em lutas.

Apesar de todo o potencial educativo e promotor do desenvolvimento da criança, vários autores consideram o recreio uma área problemática.

É necessário questionar acerca da desvalorização que o espaço de recreio tem para os corpos directivos da escola (Pereira, 1999) e mostrar que este deve ter mais importância e ser uma alternativa séria à rua e ao parque, já que vivemos num mundo cada vez mais perigoso (Lucas, citado por Ferreira, 2000).

O que fazer?

Algumas escolas reduzem o número de alunos por turma de forma a diminuir este fenómeno, mas em estudos, em escolas de 1º e 2º ciclos, não foi nas turmas de maiores dimensões que este problema apresentou maior gravidade quanto à frequência das práticas de *bullying* (Pereira et al., 1996).

Para Pereira, Neto e Smith (1997), uma das razões para a ocorrência de *bullying* é a falta de supervisão. Frequentemente os professores aproveitam o intervalo para descontraír das aulas, não continuando a exercer a sua autoridade (Pereira 1997). Esta situação gera muita controvérsia até porque,

para umas pessoas, o professor deverá continuar a exercer a sua autoridade independentemente do local da escola e, para outras, o professor tem outras tarefas como preparar a aula seguinte ou até mesmo o direito de “repousar” no intervalo entre as aulas.

Olweus (1997) citado por Ferreira (2000), considera que a supervisão dos recreios é uma das estratégias para combater os comportamentos agressivos. Devem assim ser usados supervisores que façam uma ponte entre a criança e os directores de turma e a direcção da escola. O que não quer dizer que o uso de policiamento na escola, através de seguranças ou câmaras de vídeo, seja a solução mais adequada (Pereira, 2002).

O professor tem a seu cargo várias tarefas, contudo a tarefa de leccionação deve assumir primazia. Quanto mais funções o professor tiver de desempenhar mais difícil torna a sua tarefa e a leccionação acaba por ficar seriamente comprometida. Ainda assim, Pereira (2002) afirma que parece existir alguma dificuldade dos docentes em lidar com os comportamentos de indisciplina e violência dos alunos, por esta ser uma lacuna na sua formação inicial e aponta como solução formar supervisores qualificados.

Também os espaços reduzidos, sem equipamentos de jogo são espaços monótonos, aborrecidos, que parecem também estar associados ao *bullying* (Pereira et al., 2002).

Reequacionar a arquitectura e os espaços físicos do recreio, fazendo deste um local onde possa haver divertimento com uma supervisão constante, constituem estratégias adequadas à prevenção e combate aos comportamentos agressivos (Ferreira, 2000).

Para Pereira, Neto e Smith (1997), é de extrema importância preservar os espaços significativos para as crianças e criar espaços diversificados em função de diferentes interesses. Para estes autores é necessário gerir e dinamizar o espaço de forma a que possa ser utilizado pelo maior número de alunos possível e com normas que permitam um controlo por parte dos adultos.

É urgente consciencializarmo-nos do potencial educativo do recreio de forma a que as crianças deixem de o encarar como um local onde têm de medir forças com outras crianças (Ferreira, 2000).

3.4.2. Prevenção e combate

Para prevenir e combater o *bullying* é necessário que as escolas e os professores saibam e tenham estratégias para agir, sabendo contudo que “...*não há receitas nem soluções miraculosas*” (Debarbieux, 2006).

Segundo Neto (2005), todos os programas anti-bullying devem ver as escolas como sistemas dinâmicos e complexos, não podendo tratá-las de maneira uniforme sendo que, em cada uma delas, as estratégias a serem desenvolvidas devem considerar sempre as características sociais, económicas e culturais da sua população. O envolvimento de professores, funcionários, pais e alunos é fundamental para a implementação de projectos de redução do *bullying*. A participação de todos visa estabelecer normas, directrizes e acções coerentes. É necessário prestar apoio às vítimas de *bullying*, fazendo com que se sintam protegidas e simultaneamente procurar consciencializar os agressores sobre a incorrecção dos seus actos de forma a garantir um ambiente escolar seguro.

A prevenção e combate ao *bullying* exigem a aplicação de um conjunto de medidas nas escolas, as quais devem incluir procedimentos administrativos, designadamente, no que respeita à supervisão, o envolvimento de toda a comunidade escolar na mudança do clima inerente à mesma e ainda a mudança de atitudes nos professores, alunos e funcionários, valorização de princípios da educação, definição de regras e educação pessoal, moral e social (Thompson, Arora & Sharp, 2002, citado por Fonseca & Veiga, 2007).

Apesar da maior parte das crianças reprovar o *bullying* e este lhes cause stress, toleram-no, uma vez que é comum na escola. Para a diminuição do fenómeno, destacam-se os valores da cooperação e apoio ou práticas competitivas, assentes na cooperação de pequenos grupos (Thompson, Arora & Sharp, 2002, citado por Fonseca & Veiga, 2007). Criar um grupo de alunos, treinados para apoiar os colegas, poderá ser uma forma de combater este fenómeno, pois grande parte destes problemas são contados apenas ao colega e não aos pais ou professores (Sharp & Cowie 1994, citado por Pereira, 2002). Segundo Cole (1987) citado por Pereira (2002), a maioria das situações de

bullying são presenciadas pelos colegas no recreio, quer na sala de aula, pelo que nada melhor que eles para intervir de forma positiva.

Pereira (2002), apresenta-nos os círculos de qualidade como técnica de combate ao *bullying*, em que os alunos detectam os problemas e procuram as soluções. Esta técnica foi desenvolvida por Cowie & Sharp (1992) e consiste em mobilizar esforços para o combate ao *bullying*. Este método procura através da participação do grupo e a partir das suas sugestões, resolver os problemas resultantes deste fenómeno.

O método de Preocupação Partilhada apresenta-se como outra forma de combate ao *bullying*, este foi desenvolvido por Anatol Piskas (1989), citado por Pereira (2002). Este método consiste em trabalhar directamente com os agressores e as vitimas, o professor reúne-se com cada um dos alunos em pequenas sessões, numa abordagem não agressiva e sem que haja punição. Nestas sessões cada aluno é estimulado a dar sugestões que possam auxiliar a vitima a resolver o problema.

Pereira (2002) fala-nos também do treino assertivo como forma de prevenção do bullying. Este treino foi criado por Sharp & Cowie (1994) e tem como objectivo proteger as crianças com dificuldades e defender os seus interesses, dar-lhes estratégias que facilitem enfrentar as situações de *bullying*. Cada criança é treinada para responder com firmeza às ameaças dos colegas, sem deixar que seja agredida.

Segundo Rodríguez (2004), tanto os pais como os professores devem ensinar as crianças a resolver conflitos de modo pacífico. Para tal, desenvolver competências para uma boa comunicação é fundamental.

Organizar acções de Formação para toda a escola, sobre a temática do *bullying* também se pode tornar fundamental para combater este problema (Pereira, 2002).

Também o Desporto Escolar pode ajudar na prevenção e combate ao *bullying*, já que permite manter os alunos activos e de forma voluntária, pois a modalidade foi escolhida por si (Pereira, 1999). O Desporto Escolar facilita o acesso a uma modalidade desportiva, dando oportunidade aos alunos de se

organizarem por centros de interesse e manter-se activos em torno de um objectivo.

Para Pereira, et. al. (2004), toda a comunidade educativa deve estar envolvida no Projecto Educativo da Escola e prever formas de actuar no caso da ocorrência de *bullying*.

No caso da escola EB 2,3 Nicolau Nasoni não existe nenhum plano específico anti-bullying. O que existe é um regulamento disciplinar com normas, que em caso de não serem cumpridas, leva a que sejam aplicadas sanções a quem as infringiu.

3.4.3. Conclusão

Este trabalho permitiu-me aprofundar o conhecimento em torno desta temática tão comum nas escolas de hoje. Como futuro professor, certamente que irei contactar novamente com esta realidade, por isso, quanto melhor conhecer o comportamento dos alunos e as estratégias de prevenção ao fenómeno, melhor poderá ser a minha actuação.

O combate a este fenómeno só é possível se toda a comunidade escolar intervir, incluindo os pais e encarregados de educação (Olweus, 1993; O'Moore, 2005, citado por Fonseca & Veiga, 2007), preferencialmente deve contar também com o apoio do Ministério da Educação, do poder local, dos meios de comunicação e da sociedade civil.

No que concerne à “minha” escola, penso que algumas destas estratégias poderiam ser facilmente aplicadas, nomeadamente a criação de um grupo de alunos treinados para lidar com o *bullying*, até porque, como foi dito, a maioria destas situações são presenciadas pelos colegas.

Outra possível estratégia a adoptar, seria aumentar a supervisão, já que pelo que tenho constatado, apenas as auxiliares de limpeza circulam pelo espaço de recreio e usualmente não se preocupam com a violência entre os alunos.

Por fim, o desenvolvimento do Desporto Escolar também podia e deveria sofrer uma alteração. Esta área está muito pouco dinamizada na escola, até

por comparação à minha experiência de aluno, onde todas as semanas existiam jogos de várias modalidades intra e inter escolas. Na minha opinião, deveria haver uma maior articulação entre a Educação Física e o Desporto Escolar, já que o Modelo de Desporto Escolar não funciona em muitas das escolas do nosso país. Para tal, seria necessário organizar o Desporto Escolar num modelo que seja inclusivo e não exclusivo da participação dos alunos e fazer coincidir os horários dos professores de Educação Física durante os períodos destinados ao Desporto Escolar, de forma a proporcionar um acompanhamento especializado (o que não acontece em muitas escolas). Por conseguinte, **as Escolas deveriam prestar mais apoio ao Desporto Escolar, disponibilizando mais e melhores recursos humanos e materiais.**

Estudar é difícil, não há dúvida, mas quando há problemas de convivência escolar pode ser ainda mais difícil (Rodríguez, 2004). Portanto é necessário acreditar que as coisas podem mudar e actuar para que isso possa acontecer. Nunca desistir da função de educador é fundamental pois, tal como nos diz Veiga (1997), é possível transformar mato grosso em flores.

O mato grosso e as flores

Pensava eu que tudo já sabia
Depois de longos anos a ensinar
Quando o destino me fez deslocar
P'ra uma escola que eu não conhecia.

Não tinha alunos lá que procurassem
O que nos livros vem ou eu dizia;
A violência era o que os movia
Sem nada ter com que se motivassem.

Parei... e decidi não ensinar
Sem antes ver alguém naquela gente
Que tem capacidade para amar

Depois de navegar nos seus valores,
Passei a ver então à minha frente
O mato grosso a transformar-se em flores!

(Veiga, 1997)

4. Realização da prática profissional

4. Realização da prática profissional

4.1. As primeiras constatações

“A experiência é um troféu composto por todas as armas que nos feriram”
(Durkeim, Émile)

No âmbito do Estágio Profissional, foi elaborado um plano de Formação Individual (vulgarmente conhecido por PFI), no início desta caminhada. Este plano pessoal foi bastante importante para o desenrolar do ano lectivo, já que nele foram colocadas as expectativas e intenções para o ano de trabalho, além de dar a conhecer a percepção do estado das minhas capacidades, no início do estágio, no sentido de as poder potenciar.

O plano de objectivos, traçado no PFI, é agora alvo de reflexão tendo como intuito verificar se as dificuldades foram ultrapassadas e se os objectivos foram cumpridos.

Para cumprir o plano de objectivos traçado foi necessário superar-me, capacidade esta, que é imprescindível em qualquer acto da vida, pois é fundamental que o indivíduo seja capaz de se transcender. Com efeito, penso que a necessidade constante de me auto-superar foi essencial e determinante para o meu salto qualitativo no Estágio Profissional, já que permitiu melhorar o meu desempenho e evoluir não apenas como professor mas também como pessoa.

4.1.1. O plano de objectivos...

Sendo o professor o principal agente do processo de ensino deve ter consciência que é um modelo e que os alunos tendem a seguir esse modelo. Assim sendo, pode considerar-se que existe uma modelação do comportamento dos alunos em função do modo de “actuar” do professor. Como tal, o professor deve adoptar uma postura ética durante a aula, pois é sabido que a atenção dos alunos está centrada em si. Neste sentido, desde a primeira aula que me preocupei em ter uma postura íntegra, de modo a que os alunos

me olhassem como um exemplo a seguir e me “vissem” como um modelo a seguir.

Numa primeira instância, o objectivo geral a que me propus foi **estabelecer o controlo da turma**. Este objectivo foi rapidamente cumprido e os alunos, desde cedo, denunciaram respeito e cumpriam as instruções prescritas. Como tal, rapidamente pude passar para o segundo objectivo geral, que foi **rentabilizar o máximo tempo de aula**. Devido ao facto de não ter problemas com o controlo da turma, pude centrar a minha atenção nas questões organizacionais, nas transições entre exercícios, de modo a que o tempo de exercitação em cada tarefa aumentasse.

Apesar da preocupação com a instrução desde o início do ano, só quando consegui rentabilizar o tempo de aula, é que passei a dedicar atenção ao objectivo de **melhorar a qualidade da informação**, isto é, seleccionar a informação mais importante e transmiti-la de forma simples e clara.

Acresce que, sendo o professor o principal condutor da sala de aula, aquele que anima, que disciplina e que necessita de marcar a sua actuação pela qualidade, este tem que ser capaz de mobilizar os alunos. Um professor que consiga cativar os alunos para as tarefas consegue normalmente ter sucesso nas suas aulas. Assim sendo, no início do ano lectivo preocupei-me em motivar os alunos para a prática, procurando realizar actividades dinâmicas e divertidas sem perder de vista a necessidade dos alunos aprenderem. Pois, os alunos motivados tendem a persistir mais nas tarefas propostas, completam de forma eficaz essas mesmas tarefas e desfrutam da realização das mesmas. Creio que esse objectivo foi cumprido e que os alunos ficaram a gostar das aulas de Educação Física, aceitando sempre as correcções por parte do professor e mostrando muito interesse em saber os seus resultados. Deste modo, espero também ter contribuído para o combate ao sedentarismo e que os alunos, de hoje em diante, prefiram praticar actividade desportiva em detrimento de hábitos menos saudáveis.

Um outro objectivo que defini foi **procurar captar a atenção dos alunos**. Ainda no 1º Período afirmei:

“O que mais me fez confusão nas primeiras aulas foi sentir que nem todos estão a ouvir e atentos, apesar de parecerem que o estão. Após explicar o pretendido e esclarecer as dúvidas, o que é facto é que alguns alunos quando se inicia o exercício, demonstram que não ouviram nada do que foi dito. Esta situação deixa-me algo triste, já que os professores fazem de tudo para que os alunos aprendam e alguns deles não querem receber esse conhecimento.” (Relatório 1º Período)

Durante o 2º Período tentei solucionar o problema utilizando uma instrução mais curta e sintética além de procurar realizá-la em grupos mais pequenos. A estratégia resultou na medida em que os alunos mais irrequietos passaram a ser melhor controlados. Ainda assim, concluí que apesar de os conseguir manter em silêncio é quase impossível fazer com que todos os alunos ouçam e estejam atentos às explicações, principalmente quando se trata de novas matérias.

Outra estratégia que utilizei foi o questionamento. Neste sentido, durante uma aula de transmissão de Andebol lancei várias questões acerca das situações que ocorriam no jogo de modo a auscultar as opiniões, o que acabou por fazer os alunos discutir e querer participar mais activamente. Não obstante as pequenas vitórias que fui tendo, isto é, muitas vezes os alunos estarem em silêncio, nem sempre estiveram atentos, apesar do meu esforço para os cativar.

Conseguir manter os alunos envolvidos na aula não é tarefa fácil, na realidade o papel do professor é muito difícil, e como se sabe é impossível agradar a todos os alunos. Usualmente nem todos os alunos estão atentos e se interessam pela mesma matéria e, como tal, pede-se ao professor que seja criativo e que consiga manter todos os alunos interessados. Mas por vezes esta tentativa de fazer “diferente” também não agrada aos alunos. Mesmo quando o professor se esforça por fazer “diferente” nem sempre é bem aceite pelos alunos, veja-se a título ilustrativo uma situação que ocorreu nas aulas 48 e 49, quando leccionava Andebol em que, dois alunos disseram o seguinte: “o stôr também está sempre a inventar jogos novos, vamos é fazer jogo” e o outro

dos alunos disse “*que seca*”. O duplo objectivo que coloquei para a aula, isto é, efectuar vários jogos adaptados, os denominados jogos pré-desportivos, de modo a que os alunos adquirissem a noção de ocupação racional do espaço e de criação de linhas de passe, simultaneamente motivar os alunos para a prática não teve o efeito desejado pois, mesmo assim, não consegui chegar a todos os alunos. Inovei na forma procurando introduzir ‘diversos’ conteúdos/exercícios mas não foi suficiente para que alguns alunos abandonassem a atitude de não quererem aprender.

Fiquei triste pelo inêxito, contudo, considero que foi um ponto importante pois permitiu que as aulas, no seu todo, fossem mais motivantes para a generalidade dos alunos. **Aqui reforcei a noção que ser professor é nunca desistir dos alunos, apesar de muitas vezes as tentativas que fazemos para os conquistar não terem os efeitos desejados.**

Paralelamente às questões da atenção, outro aspecto que identifiquei como “problemático” foi que os alunos eram pouco seguros e pouco confiantes.

“Comecei-me a aperceber desta situação nas aulas de Râguebi, em que os alunos paravam constantemente o jogo para me colocar dúvidas (principalmente as meninas). Alguns dos alunos sentem necessidade de perguntar sempre ao professor se isto ou aquilo está correcto, não demonstrando confiança no seu conhecimento e nas suas capacidades.”
(Relatório 1º Período)

Creio que esta situação começou a resolver-se aos poucos, já que fui procurando sempre dar aos alunos a oportunidade de fazer sem pedir constantemente “autorização” para realizarem determinado gesto. Os alunos agora sabem que podem fazer o que acham que está correcto e se não estiver, que o professor irá lá *a posteriori* para os corrigir.

Fica aqui bem expressa a ideia de que o professor tem de ser compreensivo, sabendo que é natural os alunos falharem. Com efeito, **o professor não deve pressionar demasiado o aluno e exigir no imediato que este saiba tudo, é necessário evitar que o aluno se intimide e receie expor o seu conhecimento.**

4.2. Do planeamento à realização (área 1)

Tão importante como a arte de ensinar, o acto de planear reveste-se de uma importância fulcral. Deste modo, logo no início do ano, aquando da análise dos programas de Educação Física, deparei-me com o facto de estes não se encontrarem perfeitamente ajustados àquela que era a realidade dos alunos que leccionava, pelo que tive forçosamente de reformular e adaptar-me à realidade concreta da minha turma e dos meus alunos.

Nesta fase de concepção foi elaborado um documento que ao longo do ano foi utilizado de forma recorrente, o planeamento anual. Este documento completo e rigoroso assumiu-se como um elemento central no atingir dos objectivos a que me propus enquanto professor de Educação Física. Assim, o planeamento nos seus diferentes níveis (anual, Unidades Temáticas e aulas) assumiu-se como um guia que me indicou o melhor caminho a seguir, no decurso temporal do processo de ensino-aprendizagem.

Embora nunca tenha perdido de vista este e outros documentos orientadores, procurei não ficar prisioneiro deles promovendo alterações sempre que considere necessário. Não esquecendo que cada aluno é um ser único, com uma individualidade, tentei articular as necessidades de cada um com os objectivos e finalidades da Educação Física. Se, por um lado o planeamento e exercitação por níveis permitiu adequar de forma mais coerente o nível de dificuldade do exercício/conteúdo às necessidades dos alunos, por outro lado, poderia ser penalizador para os “menos aptos” conduzindo-os a sentimentos de desmotivação em relação à actividade. Deste modo, o trabalho por níveis, oscilou entre os grupos homogéneos e os heterogéneos.

No que concerne à elaboração dos planos de aula, no início senti algumas dificuldades, principalmente na definição dos objectivos gerais, objectivos comportamentais e componentes críticas, pelo que as constantes correcções por parte da orientadora da Faculdade foram fundamentais para a minha evolução.

Outra dificuldade sentida foi ao nível da organização e da gestão, pois queria preencher a aula com muitos e variados exercícios, dando aos alunos

pouco tempo para a prática. Aí, a ajuda veio principalmente da professora cooperante, que com os seus conselhos me ajudou a diminuir as tarefas da aula e consequentemente a dar mais tempo para que os alunos executassem cada uma delas, aumentando assim o sucesso dos mesmos.

As reuniões semanais com a professora cooperante e os restantes elementos do núcleo de estágio, permitiram desenvolver a minha capacidade de reflectir nomeadamente nas questões relativas ao planeamento. A estruturação das ideias e acções a realizar antes da sua concretização, de modo a cometer o menor número de erros através da correcção e discussão foi extremamente útil. Estas discussões revelaram-se benéficas pois permitiram que, gradualmente, fosse proporcionado aos alunos aulas melhor estruturadas e mais dinâmicas, nas quais a matéria se apresentava acessível para os alunos, garantindo assim experiências motoras ricas e diversificadas.

A observação das aulas dos meus colegas foram também um factor importante no desenvolvimento da reflexão, constituindo-se como uma forma de conhecer novas metodologias e estratégias de ensino, bem como detectar alguns erros e assim evitar que os viesse a cometer nas minhas aulas. Ao realizar as observações, além de me centrar nos objectivos definidos para as mesmas, procurei identificar o que funcionava melhor do ponto de vista da intervenção do professor, de modo a aumentar o meu próprio reportório de intervenção.

Importa também referir que, nem todas as intervenções com sucesso dos meus colegas juntos aos seus alunos se revelaram eficazes na minha turma. Na verdade, **à semelhança das situações de aprendizagem que resultam numa turma e não resultam noutra, também a intervenção do professor tem que ser distinta de turma para turma, pois os alunos são diferentes e o que resulta com uns falha com outros.**

4.2.1. As primeiras dificuldades

Sendo este um ano repleto de novas experiências, fruto da vivência numa escola concreta, deparei-me com situações reais que para um professor “iniciante”, trouxeram dificuldades quer ao nível do planeamento, quer da realização das aulas.

Uma delas foi o facto de um dos alunos da minha turma ter Necessidades Educativas Especiais. Este aluno não sabe ler e tem algumas dificuldades de compreensão, o que fez com que fosse difícil a explicação de alguns exercícios. O aluno após a explicação dizia sempre que percebeu, contudo, apenas conseguia realizar o exercício quando via os colegas a fazer. Por conseguinte, ao longo do ano, procurei adaptar a minha linguagem e efectuar intervenções mais individualizadas enquanto os colegas estavam em actividade, na tentativa de lhe dar uma percepção externa do exercício complementando com informação. As fichas de avaliação também foram adaptadas, coloquei várias imagens para o aluno seleccionar e sempre que o aluno precisasse de ajuda eu ou a professora cooperante prestávamos esse auxílio.

Todas as estratégias adoptadas ao longo do ano tiveram como objectivo melhorar a auto-estima do aluno, através da valorização das suas habilidades e redução das suas limitações provocadas pela deficiência. Almejei para o aluno o desenvolvimento integral. Este modo de agir vem de encontro ao conceito de inclusão que segundo Sassaki (1997), é a modificação da sociedade como pré-requisito para que uma pessoa com necessidades especiais se possa desenvolver e exercer a cidadania. Segundo o autor, a inclusão é um processo amplo com transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, inclusive da própria pessoa com necessidades especiais.

Não existe nenhum método único em Educação Física que seja promotor da Inclusão. Cabe ao professor combinar procedimentos de forma a remover barreiras e promover a aprendizagem dos seus alunos.

Falando acerca de outras dificuldades, uma delas foi o gerir o número elevado de bolas durante as aulas. As primeiras aulas incidiram no Atletismo, pelo que, quando passei ao Basquetebol, denotei uma grande diferença. No relatório nº 7 constato o facto afirmando:

“A principal dificuldade foi a existência de doze bolas na maioria dos exercícios, que fez com que fosse um pouco mais difícil controlar a turma. Isto porque, aquando da organização do espaço e da preparação dos exercícios, a maioria dos alunos brincava com a bola, tornando a minha intervenção mais difícil.”

Aqui surgiu uma nova necessidade, a de implementar novas rotinas de “convívio” com a bola: *“quando o professor fala, a bola é para ser colocada debaixo do braço”*.

Com o tempo fui-me habituando a este facto e os alunos aprenderam rapidamente que as bolas apenas servem para realizar o exercício e não para brincar durante o mesmo ou durante a instrução.

A “racionalização” dos exercícios por aula foi outra dificuldade inicial. Nas aulas 16 e 17 de Basquetebol, constatei que o grande número de exercícios obrigava a que os percorresse rapidamente para que nada falhasse em termos do planeado:

“Penso que os alunos necessitam de mais tempo para realizar os exercícios da parte fundamental, assim como mais tempo de jogo”. (Relatório 16 e 17)

Na verdade, o erro tinha sido a dois níveis, primeiro no número de exercícios que previ para a aula e depois por não ter decidido rapidamente prolongar alguns exercícios em detrimento de outros, nomeadamente o jogo. Esta situação permitiu-me concluir que **o professor deve dar aos alunos tempo suficiente de exercitação, pois só assim é possível haver aprendizagem.**

A necessidade de leccionar modalidades que não foram alvo de abordagem na Faculdade (Râguebi, Dança e Badminton) foi uma pequena

dificuldade, que foi superada mais facilmente do que inicialmente previa. Contudo, com esta situação pude claramente compreender que **o professor deve possuir dois tipos de conhecimento: o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo**. O primeiro é fundamental pois permite possuir um domínio da matéria a ensinar. É fundamental saber como fazer mas também possuir um conhecimento teórico aprofundado da matéria. Quando não se domina totalmente um conteúdo, a insegurança é maior e a probabilidade de errar também. Deste modo, antes de iniciar a Unidade Temática procurei obter o máximo de conhecimento da modalidade, através de pesquisas em internet, livros, filmes e recorrendo mesmo à prática da mesma. Esse conhecimento facilitou a tarefa de planeamento o que acabou por se repercutir na realização, que decorreu de forma bastante satisfatória.

No Badminton, tive um problema suplementar que foi o reduzido material para a sua leccionação. Surgiu assim a seguinte questão: **Como fazer para colocar todos os alunos a trabalhar visto que não existiam raquetes e volantes para todos?**

Deste modo, tive necessidade de organizar os alunos em sub-grupos, sendo que enquanto uns jogavam Badminton os outros realizavam trabalho de força, procedendo-se depois à troca de tarefas. Face a esta precariedade, decidi intercalar esta modalidade com a de Natação, sendo que o Badminton era exercitado nas aulas de 45 minutos.

A gestão do currículo, por alteração da configuração do trabalho por blocos para o trabalho intercalar de duas modalidades, associado ao trabalho diferenciado de sub-grupos, foi o caminho encontrado para dar resposta a esta contingência. **A necessidade do professor gerir as diversas contingências com que se depara, desde a tipologia dos alunos, às condições espaciais e materiais obriga a uma gestão flexível do currículo bem como a uma adaptação da própria concepção que temos acerca da organização do processo ensino-aprendizagem.** A abertura à inovação é assim uma característica fundamental do ser profissional.

4.2.2. As decisões...

Sendo este o primeiro contacto com a profissão docente, existem situações que exigem tomadas de decisão. Perante as situações, cada docente tende a optar em consonância com as suas convicções. Uma das decisões que tive de tomar foi relativamente aos alunos que não faziam aula. As minhas escolhas não foram uniformes, variaram consoante a situação, já que por vezes colocava o aluno a realizar o relatório da aula, outras a observar e a corrigir o desempenho dos colegas, e outros, a desempenhar as funções de árbitro. Deste modo, todos os alunos participavam nas aulas de forma activa, assumindo diferentes tarefas.

Outra decisão reportou-se à realização da demonstração das tarefas que foi uma estratégia por mim utilizada. Pois, tal como refere Rink (1994), a demonstração em parceria com a explicação tem um papel fundamental, na medida em que possibilita a visualização do movimento a efectuar por parte do aluno.

A literatura aponta dois modelos para a realização da demonstração, o modelo “correcto” e o modelo de “aprendizagem”. O primeiro integra as condições críticas de realização e transporta informação correcta (McCullagh & Meyer, 1997), o segundo dá a oportunidade aos praticantes de contactarem com os erros de execução e percepcioná-los (McCullagh & Caird, 1990).

Para Laguna (1996), ambos os modelos apresentam vantagens e desvantagens. Assim, o modelo “correcto”, apesar de não facilitar a detecção dos erros de execução, permite ao aluno recolher informação necessária para criar uma representação cognitiva relativa à produção do movimento. Por sua vez, o modelo de “aprendizagem” proporciona o contacto com os erros de execução, não garantindo contudo, o reconhecimento do erro nem a representação cognitiva do movimento correcto.

Durante as minhas aulas procurei utilizar os dois modelos atendendo à situação específica. **Como tal, aquando do primeiro contacto com a tarefa, utilizei o modelo “correcto” de modo a que os alunos pudessem observar todo o movimento pretendido, já nas situações em que os alunos**

cometiam erros de execução durante a prática, optei por realizar o modelo de “aprendizagem”.

Ainda no que diz respeito à tomada de decisão deparei-me com diversas situações ao longo deste ano, que obrigaram a decisões rápidas. A título de exemplo refiro a situação vivida durante as aulas de Step, nas quais os alunos imitavam o professor, que à sua frente realizava uma coreografia. Ao longo das aulas fui reparando que os alunos que se encontram mais atrás tinham muita dificuldade em acompanhar o professor porque não conseguiam ver. Acresce que a colocação dos alunos era efectuada à medida que estes iam chegando, e como a ordem de chegada era similar em todas as aulas, os alunos que chegavam mais tarde ficavam sempre mais atrás. O não ter decidido logo trocar os alunos, dando oportunidade a todos de estar à frente e visualizar melhor, foi um erro crasso. Na realidade, não o fiz por estar demasiado concentrado na realização da coreografia e por não ter discernimento suficiente para gerir a situação desde o início. Aqui ficou evidente que **o professor tem que ter capacidade de fazer mais que uma coisa em simultâneo.**

Ainda relativamente a esta situação, e depois da tomada de consciência da necessidade de fazer a alteração de posições (através do feedback da professora cooperante), acabei por reverter a situação utilizando-a como um estímulo para os alunos que chegavam mais cedo, mas agora de forma consciente com o objectivo de fazer com que os alunos, que usualmente chegavam atrasados, procurassem chegar mais cedo para ficar à frente, o que acabou por se vir a verificar. A partir daí, comecei a trocar os alunos de modo a dar oportunidade a todos de participarem activamente na aula.

Outra decisão que tive de tomar, quase desde o início, foi permitir que os alunos bebessem água a meio da aula. Nas primeiras aulas de noventa minutos os alunos começaram a pedir para beber água e, a partir desse momento, decidi fazer uma interrupção de dois minutos, sempre que considerasse necessário (calor, intensidade da aula...). Na pausa, aproveitava para marcar os campos, fazer as equipas, dar os coletes, entre outras tarefas.

A necessidade de ajustar o plano de aula face a factores exteriores à mesma também acabou por acontecer várias vezes, isto porque, o pavilhão

que deveria abrir às 8h30m, acabava por ser aberto apenas pelas 8h40m, o que nas aulas de 45 minutos reduzia a aula a uns “ridículos” 20 minutos.

Para além do horário e do tempo disponível para as aulas, o professor de Educação Física tem de conviver com outros factores, nomeadamente as instalações ou a falta delas. A maioria das escolas públicas possuem poucas instalações e muitas não se encontram em condições de certificar uma prática segura. Para além disso existem factores como o clima que não se podem controlar, e que, por vezes, fazem com que as instalações se encontrem com temperaturas extremas (calor, frio), condicionando a prestação dos alunos nas aulas. Estes factos são agravados quando chove, porquanto o professor não tem a oportunidade de utilizar as instalações ao ar livre ficando, muitas vezes, reduzido a um terço do pavilhão.

Para além da abertura tardia do pavilhão, surgiram algumas situações insólitas ao longo do ano. Nas aulas 82 e 83, já no 3º Período, ao chegar à sala dos professores para ir buscar as bolas de Voleibol de iniciação detectei que estas não estavam, de seguida dirigi-me à sala do material e também não estavam. A aula estava a começar e não tinha o material necessário! Improvisei, alterando a dinâmica da activação geral, de forma a que os alunos pudessem efectuar mais autonomamente e fui resgatar as bolas oficiais de Voleibol que estavam guardadas e vazias, solicitando ao funcionário que as enchesse. Situação superada, mas o caricato da situação é que mais tarde constatei que foi o responsável pelo material (Professor de Educação Física), que resolveu “guardar” as bolas, pois tinha “apanhado” os alunos a jogar a bola com os pés. Esta atitude é algo estranha e incompreensível, até porque as bolas de iniciação têm um preço bastante acessível e o material é para usar (com cuidado claro!).

Não obstante concordar que o material tem de ser tratado com cuidado, não se pode simplesmente guardar o material e privar os professores e alunos da sua utilização. **Pois sem material, a tarefa de desenvolver um ensino de qualidade fica comprometida.**

4.2.3. Os *Feedbacks*

O bom professor é aquele que é capaz de observar um determinado gesto técnico e detectar os erros, com objectivo de os corrigir. Esta ideia é apoiada por Hoffman (1983), que profere que um dos pré-requisitos fundamentais do professor de Educação Física é a possibilidade de reconhecer e identificar os erros técnicos de execução.

Através do denominado *feedback* pedagógico, o professor pode comunicar com o aluno, com o objectivo de ajudar a executar os comportamentos motores correctos e eliminar os incorrectos. Segundo Fishman & Tobey (1978) citado por Graça & Mesquita (2006), o *feedback* é o comportamento do professor em reacção à resposta motora do aluno, com o objectivo de modificar essa resposta, no sentido de aquisição ou realização de uma habilidade.

O *feedback* pedagógico desempenha dois papéis importantes no processo de aprendizagem, um prende-se com o facto de fornecer ao aluno informação sobre a sua prestação motora e o segundo tem o propósito de motivar o aluno.

Para que o *feedback* tenha repercussão na aprendizagem, o professor tem de observar a execução do aluno e dominar o conteúdo de forma a reconhecer os elementos críticos e os erros de execução. Deste modo, é necessário que o professor tenha capacidade de transmitir a informação através das diferentes formas existentes de comunicação, de forma concreta e clara, permitindo o seu entendimento e fácil correcção do erro por parte do receptor, o aluno.

Segundo Brunello, citado por Mota, (1989), o professor deve salientar os procedimentos correctos, os êxitos, os sucessos dos seus alunos e o encorajamento depois do erro. Acresce que para motivar os alunos, o professor deve mantê-los informados sobre a sua performance, não podendo estar um longo período de tempo sem o emitir (Schmidt, 1993). Contudo, o mesmo autor afirma ainda que o *feedback* pode produzir uma função de dependência, que melhora a performance quando está presente, mas permite que se deteriore

quando for retirado tardiamente. Por este motivo, deve-se ter em conta a forma, a periodicidade, a frequência, a magnitude, a direcção e a precisão na estruturação do *feedback*, de modo a minimizar a dependência.

No que concerne à minha actuação como professor fui melhorando a quantidade e a qualidade de *feedbacks* emitidos durante as aulas. Se, numa fase inicial, devido às características da minha personalidade (timidez, pouca confiança...), efectuava poucas intervenções, tinha uma atitude passiva, com o passar das aulas fui ganhando confiança e passei a ser mais activo.

Durante a minha actuação procurei ter em conta as ideias de Graça & Mesquita (2006), que advogam a implementação de formas de trabalho cooperativo de pares e pequenos grupos, nos quais os alunos se ajudam mutuamente, acrescido do fornecimento de ferramentas que permitem aos alunos desenvolver competências de avaliação do seu desempenho e dos seus processos cognitivos.

Com estas iniciativas tentei tornar os alunos mais autónomos e com capacidade de auto-avaliação, preocupando-me que os alunos conhecessem os factores que desencadearam o erro (o processo) e não apenas o resultado imediato (produto).

4.2.4. A Avaliação

A utilização de diferentes modalidades de avaliação da componente prática, foi algo difícil de realizar. Os inúmeros parâmetros e critérios aliados ao pouco tempo, ao número de alunos e à pouca experiência, foram dificuldades acrescidas na hora de avaliar.

Um dos aspectos a salientar é que as estratégias adoptadas na avaliação das diferentes modalidades, foram distintas. Na avaliação das sequências nos *steps*, a opção foi avaliar um grupo de cada vez, com os restantes alunos em situação de observação. Esta opção, além de permitir criar situações favoráveis aos executantes permitiu que os outros alunos exercitassem a sua capacidade de observação, porquanto no final lhes pedi uma apreciação relativa ao desempenho dos colegas.

Já no Atletismo, na corrida de estafetas organizei os alunos por ordem numérica em cinco pistas, sendo que, em quatro pistas os alunos exercitavam e na outra, a quinta, eram avaliados. Nesta avaliação específica tive mais uma experiência que me fez reflectir acerca das condições em que, por vezes, o professor trabalha. Isto porque, estavam três turmas a ter aula em simultâneo no pavilhão. Além do espaço reduzido, o barulho foi aumentando com o decorrer da aula, tornando difícil a concentração dos alunos e a minha intervenção junto dos mesmos. Como ilustra o relatório da aula nº 9:

“Senti a turma um pouco mais distraída e agitada que o habitual, devido ao facto de se encontrarem no pavilhão três turmas. As outras duas turmas realizaram o teste físico yo-yo com o auxílio de música, o que fez com que houvesse muito barulho. Cada vez que tive necessidade de falar para a turma preocupei-me com que os alunos se virassem de costas para a outra aula, mas apesar disso, alguns dos alunos distraíam-se e viravam-se para trás. Devido ao ruído que se fazia sentir no pavilhão, foi difícil manter concentrado os alunos nas tarefas de exercitação e por vezes da própria avaliação.”

A preocupação com diversos aspectos da aula, nomeadamente a instrução, a gestão do tempo e do material faz, por vezes, esquecer a parte da cultura desportiva. Decidi então que seria fundamental realizar pequenos testes, abrangendo aspectos como a história, regras, sinaléticas da arbitragem, entre outros.

Por conseguinte, em cada período foi realizado pelo menos um teste, que serviu para a atribuição da nota no parâmetro da cultura desportiva. Creio que a realização de testes em Educação Física é importante, já que permite facilmente, e com dados concretos, averiguar o conhecimento dos alunos. Até porque, no decorrer das aulas e da realização dos exercícios, é difícil obter informações acerca de todos os alunos. E neste caso, como professor estagiário, essa dificuldade é ainda mais evidente.

A avaliação formativa assume um papel fundamental na avaliação dos alunos, sendo que a avaliação sumativa é um complemento que permite confirmar os dados da avaliação formativa.

4.2.5. A escola e os acidentes

A ocorrência de acidentes é tão antiga quanto o aparecimento do próprio homem, podendo suceder em qualquer lado. Estes acidentes podem originar lesões, com ou sem gravidade, dependendo de várias circunstâncias.

A escola é um local propício à ocorrência de acidentes já que é “habitada” por inúmeros alunos que durante a “hora do recreio” têm actividades que podem resultar em acidentes.

Para além do recreio, outro local da escola onde podem surgir lesões é nas aulas de Educação Física. Nestas aulas os alunos executam actividades nas quais podem ocorrer vários tipos de acidentes, sejam por uso indevido de materiais ou aparelhos, por más instalações, por condições climatéricas adversas, ou mesmo pelo contacto físico. Segundo Wharley e Wong (1999), a própria actividade impõe um risco em maior ou menor grau, mas o ambiente e o equipamento para o desporto ou para a recreação comportam riscos adicionais.

A questão que se coloca é se, **no caso de acidente com os alunos durante as aulas de Educação Física, está o professor está preparado para intervir da forma mais adequada?** Na minha opinião não, pois a formação anterior não nos apetrechou com o conhecimento necessário. Contudo pede-se ao profissional de Educação Física que esteja preparado para agir de maneira eficiente, segura e adequada frente a um acidente que possa ocorrer na sua aula, pois não é aceitável que se aprenda pelo método de tentativa e erro (Flegel, 2002).

A falta de preparação da comunidade escolar e dos professores muitas vezes impede que o auxílio na hora em que ocorre o acidente seja o mais adequado, o que por sua vez pode trazer consequências graves para o aluno, prejuízos para o professor e para própria escola. Além da responsabilidade legal, o professor ao atender um acidentado abandona os outros alunos, situação que facilita a ocorrência de outro acidente durante a sua ausência. Outro problema que surge neste tipo de situação é o período em que os outros alunos permanecerão sem aula até ao seu regresso (Gonçalves, 1997).

Importa assim que a escola crie expedientes que permitam responder rapidamente a estas situações e que o professor, principalmente o de Educação Física, adquira conhecimentos de primeiros socorros.

Durante o Estágio Profissional, tive a felicidade de não contactar com nenhum acidente, sendo que esta foi uma preocupação aquando da definição de estratégias. Neste sentido, uma das estratégias que adoptei desde o início do ano lectivo, de forma a prevenir que os acidentes ocorressem, foi ensinar as regras dos jogos e lembrar aos alunos que muitas delas existem para sua própria segurança (Eupea,2002). Outra das estratégias adoptadas foi o cuidado de verificar as condições de segurança, nomeadamente o estado do piso, do material, entre outros que poderiam causar lesões nos alunos. Segundo Flegel (2002), embora a preparação e a manutenção da área de jogo possam ser responsabilidades de outros funcionários, ainda assim é do profissional de Educação Física a responsabilidade de verificar a segurança, tais como a sujidade, o piso escorregadio, traves partidas e outros aspectos que podem causar lesões nos alunos.

É assim da responsabilidade do professor garantir a segurança dos seus alunos. Aspecto presente no Módulo 2 do Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) de Vickers (1992) quando refere que primeiro deve-se garantir a segurança e depois os outros aspectos relacionados com os espaços, materiais e equipamentos.

4.2.6. A ansiedade competitiva vs. papel do professor

O facto de na minha turma ter alunos que praticavam desporto federado e acusarem ansiedade nas aulas que antecedia competições importantes, fez-me reflectir acerca de qual poderia ser o papel do professor de Educação Física face a este aspecto.

O desporto por si só impõe situações de ansiedade, até porque é um momento de comparação social onde os jovens praticantes estão exposto à avaliação social. Ideia reforçada por Scanlan, que já em 1986 afirma que o desporto é um assunto público. Aliás, diversos estudos evidenciam a elevada

incidência de stress e ansiedade em contextos desportivos, vivida por variadíssimos atletas, independentemente da idade e do nível competitivo (Cruz, 1996).

Para Marti (2000), a ansiedade é um estado emocional desagradável de medo ou apreensão, quer na ausência de perigo ou ameaça identificável, quer quando a mesma alteração emocional é claramente desproporcionada em relação à intensidade real do perigo. Caracteriza-se por uma grande variedade de sintomas somáticos, mas também por sintomas cognitivos. Já a ansiedade experienciada na competição desportiva é um problema usual e preocupante para todo o indivíduo envolvido no fenómeno desportivo. Com as crescentes exigências que se lhes colocam e a constante pressão psicológica imposta pela competição, muitos dos agentes desportivos têm dificuldade em lidar eficazmente com as exigências competitivas (Cruz, 1996). O mesmo autor refere ainda que o stress e a ansiedade no desporto têm sido vistos como factores perturbadores que, invariavelmente, prejudicam o rendimento dos atletas.

Estas noções oriundas da literatura estavam bem presentes nos meus alunos. Por conseguinte questionei-me acerca da origem da “ansiedade” dos meus alunos. **Será que era por pressão dos pais em busca de rendimento? Ou ausência destes que os faziam sentir desprotegidos?** Até porque, como é sabido, os pais são de extrema importância para a garantia de qualidade do processo de treino, pois *“a influência na adaptação social promovida pela família produz-se desde muito cedo na vida dos jovens atletas modelando o seu comportamento, assim como o tipo de educação a que foram submetidos é determinante para as suas atitudes, comportamentos e escolhas face ao meio desportivo”* (Almeida et al.,1991).

Os modelos e os adultos significativos têm um papel fundamental no estabelecimento de um equilíbrio entre a exigência competitiva e a capacidade pessoal, e alguns dos seus comportamentos parecem estar associados com o stress pré-competitivo (Cruz, 1996). Aliás, só o simples facto dos pais ou treinador estarem ansiosos antes da competição pode transferir a sua

apreensão e preocupação para o atleta (Rowley, 1993). Também a este nível os pais desempenham um papel muito importante (Smoll e Smith, 1996).

A maioria dos pais são realmente entusiastas e têm uma verdadeira preocupação pelos seus filhos, no entanto, devido às suas atitudes os pais não reparam que estão a causar problemas quer ao treinador, quer aos seus filhos (Smoll, 1996). De acordo com Hellstad, citado por Byrne (1993), o envolvimento que os pais promovem em volta da prática desportiva e da competição pode ser categorizado em 3 tipos de acordo com os seus comportamentos: o fraco envolvimento, o envolvimento moderado e o envolvimento excessivo.

Os pais com um envolvimento excessivo são os que normalmente causam mais problemas aos treinadores, pois estes tendem a ter um mau comportamento durante a competição, desde o exaltar-se até ao pressionar excessivamente os seus filhos (Byrne, 1993). Estes comportamentos podem ter efeitos negativos nas crianças, pois as crenças das crianças acerca da competição são largamente moldadas pelos pais (Rowley, 1993).

Como foi referido anteriormente, os pais têm um papel fundamental e no meu entender, o professor de Educação Física pode e deve ter um papel mais activo e apoiar os seus alunos, nomeadamente mostrando interesse e tentando desconstruir a pressão, mostrando-lhe que a vitória não tem que ocorrer a curto prazo, ela tem que ser preparada para poder vir a ocorrer no futuro. Além de que o prazer da prática se deve sobrepor ao resultado em si.

Este aspecto tem ainda uma maior importância no contexto escolar em que estive inserido, já que muitos dos alunos têm problemas familiares graves e não têm o acompanhamento que deveria ser prestado por parte dos pais. Como tal, várias vezes ao longo do ano procurei falar com os alunos, mostrando-me interessado em acompanhar o seu percurso desportivo e orientando-os sempre que possível.

Certamente que no clube em que os alunos estão inseridos, a ambição e o espírito ganhador já são bastante incutidos e, como tal, procurei mostrar aos alunos outros valores, nomeadamente o respeito pelo adversário, a aceitação

das decisões do treinador, do árbitro e a necessidade de não se deixarem influenciar por comportamentos menos adequados.

4.2.7. O Desporto e o abandono precoce

Considerando ainda o facto da maioria dos alunos que praticavam desporto extra-escola serem federados é de grande importância conseguir mantê-los no mundo do Desporto, já que, como é sabido, a partir dos onze anos até à adolescência tende a haver um decréscimo no número de praticantes (Wankel & Mummery, 1996 citado por Anglés & Feliu, 1999). São colocadas muitas hipóteses para este facto, desde o conflito de interesses com outras modalidades (Gould, 1982 citado por Anglés & Feliu, 1999), até à falta de diversão (Orlick & Botterill, 1975 citado por Anglés & Feliu, 1999). De qualquer modo, uma das principais razões apontadas prende-se com o facto das crianças terem uma informação desfavorável das suas habilidades, quando comparada a sua capacidade relativa com a dos seus companheiros (Roberts, 1984; Weinberg & Gould, 1995 citado por Anglés & Feliu, 1999). Nestes ambientes desportivos, aqueles jovens que são fisicamente menos dotados, menos coordenados ou menos hábeis tecnicamente, enfrentam um ambiente que lhes proporciona sentimentos de incompetência.

Reportando-me às aulas de Educação Física, quando um aluno é incapaz de demonstrar domínio na tarefa e tem que se expor perante toda a turma tende a ter receio de ser alvo de críticas e comentários negativos. Deste modo, durante as aulas de Educação Física procurei não deixar que os alunos comentassem de forma negativa o desempenho dos colegas e se preocupassem com o seu próprio desempenho, levando-os a colaborar com os colegas ajudando-os na superação das dificuldades. Creio que deste modo consegui retirar um pouco a pressão que os alunos sentiam quando os colegas “gozavam” fruto do seu desempenho.

Aqui tornou-se evidente o conjunto de processos cognitivos, afectivos e emotivos que devem ser analisados e compreendidos dentro da sua complexidade psicossocial, pois **os alunos para aprenderem têm que se**

sentir “confortáveis”. Estes dificilmente conseguem aprender nas aulas de Educação Física se carecerem da confiança para enfrentarem as novas aprendizagens (Pérez, 1999).

Deste modo, assumi como um aspecto importante o incutir confiança nos alunos acerca das suas possibilidades em alcançar sucesso nas tarefas. Além de lhes proporcionar experiências positivas, procurei captá-los para a prática desportiva “pelo prazer”. Pois, tal como refere Anglés & Feliu (1999) são os alunos que carecem de confiança que usualmente abandonam a prática desportiva precocemente, cabendo então aos treinadores, dirigentes e pais criar um ambiente de formação, centrado no processo da aprendizagem em detrimento de uma perseguição excessiva de resultados e vitórias. Apesar do autor não falar do **professor de Educação Física, creio que também este tem um papel muito importante na formação da “confiança” da criança.**

4.2.8. À procura de mais conhecimento

Durante este ano tive oportunidade de assistir a vários filmes sobre o mundo do Desporto e da profissão docente, sendo que dois deixaram “marcas”, e conduziram-me a reflexões acerca do “ser professor”.

Um dos filmes, intitulado de *“O clube do imperador”*, retrata a história de um professor apaixonado pela sua profissão. O relacionamento do professor com os seus alunos é fantástico, já que estes têm um grande respeito e admiração por uma pessoa que busca sempre novas metodologias e formas de motivar os seus alunos. Ao longo do filme, podemos constatar a paixão com que o professor transmite a matéria de ensino aos seus alunos e como eles estão atentos e interessados do início ao final da aula.

Tudo corria na perfeição até à chegada de um aluno de ar arrogante e filho de uma pessoa influente, que por sinal demonstrava desinteresse pelas aulas e tinha comportamentos que perturbavam a turma. Situações como esta acontecem muitas vezes na vida real, pois uma turma pode ter um comportamento exemplar, e **a chegada de um outlier pode modificar esse padrão de comportamento.**

Retomando o relato... o professor tenta aos poucos e poucos, conquistar a confiança do aluno, e entre avanços e recuos, é no contexto de uma competição, que o professor consegue estimular o seu interesse pela escola. Foi o momento de viragem, a partir desse momento o aluno começou a interessar-se pela escola e a trabalhar. O professor acreditou no aluno, e incentivou-o a trabalhar para vencer. Este comportamento, de **não desistir dos alunos, deve caracterizar a actuação do professor.**

Mas, eis que surge o ponto crucial da história. O professor, que era o responsável por dar as notas aos trabalhos para a competição alterou-as, fazendo com que um aluno, que não estava classificado para as finais, ficasse apurado em detrimento de outro. Com esta atitude o professor tentou dar uma nova oportunidade a este aluno, porque viu o esforço que este fez para chegar à final.

Este aluno aquando da final, infringiu várias vezes as regras. Assim, apesar do esforço do professor o aluno não mudou o seu comportamento. Esta é outra realidade na vida de um professor, ou seja, **ganham-se umas batalhas e perdem-se outras.**

O reconhecimento deste professor veio uns anos mais tarde quando pôde observar que tinha conseguido formar homens com princípios éticos. Até mesmo o aluno que prejudicou no concurso, reconheceu o seu valor, pois, mais tarde, optou por colocar o seu próprio filho na turma deste professor.

“Terminus pendeo in exodium” em latim significa “o fim depende do início”. Esta é uma frase que exprime bem o que se passou no filme e um segredo de uma vida. O professor, dotado de sabedoria, paixão pela profissão, respeito pelos alunos e capacidade de liderar através das suas atitudes mostra que se consegue ser bom professor, mas tal como todos os seres humanos, também erra. Enquanto lhe foi possível, as suas metas foram cumpridas, mas quando deu asas a quem não queria voar, a missão estava à partida, destinada ao fracasso.

O segundo filme objecto de reflexão foi o *“Billy Elliot”*, onde é retratada a história de um rapaz, que é obrigado pelo pai a praticar boxe. Pois, na época

em que o filme decorreu, no ano de 1984, vivia-se numa comunidade onde prevalecia a ideia de que o homem se afirma a partir da sua força e virilidade (que poderiam ser demonstradas numa luta de Boxe), e a possibilidade de se tornar bailarino parecia encaminhar a pessoa na direcção contrária, porquanto era vista como uma afirmação de feminilidade exacerbada ou mesmo de homossexualidade. Hoje em dia, apesar destes preconceitos já estarem diluídos, ainda se encontram alguns resquícios.

O que acontece no filme, passa-se com muitas crianças em todo o mundo. Usualmente, desde muito novas, estas são colocadas pelos pais numa modalidade, geralmente a que os pais mais gostam. Esta opção acaba por ser castradora, a criança deveria poder passar por uma variedade de experiências durante a sua infância, afim de poder potencializar as suas capacidades e fazer as suas próprias escolhas.

Mas retomando a história... ao fim de algum tempo, a criança vai-se apercebendo que não é de Boxe que gosta, mas sim de Ballet. Até porque, este não teria grandes capacidades físicas, nem muita vontade de treinar boxe, ao contrário do Ballet, que gosta de treinar e demonstra ter capacidades para a modalidade.

No meio do conflito vivido pela criança, eis que surge na sua vida uma professora de Ballet que acreditou que poderia estar diante de um talento. Na vida real nem todos têm essa sorte, pois muitos podem ser talentosos e ter grandes capacidades ainda não potencializadas, mas passam despercebidos acabando por se perder...

A entrada desta “professora” na vida da criança, acabou por mudar a atitude do pai que acabou por reconhecer que o filho tem o direito de fazer aquilo que gosta, o que neste caso era o Ballet. Apesar de relutante acabou por lhe dar a oportunidade de ir para uma escola de Dança.

4.2.9. A Natação...

O núcleo de estágio, com o apoio da escola, celebrou um protocolo com a Faculdade, de modo a que os alunos tivessem a oportunidade de ter aulas de

Natação. As aulas decorreram às terças-feiras nas aulas de 90 minutos, sendo que os alunos foram transportados nos carros dos estagiários e da Professora Cooperante, bem como na carrinha da associação de estudantes da Faculdade.

Esta situação de transportar os alunos em carro próprio, é algo que não deveria acontecer mas, neste caso específico, apesar de terem sido efectuados pedidos à escola para este efeito, foi-nos dito que esta actividade só se poderia concretizar se não comportasse custos para a escola. Considerando que esta era uma oportunidade única, acabámos por recorrer a esta situação de recurso para que os alunos não ficassem privados de usufruir desta oportunidade.

Não obstante o pouco tempo útil de aula após o transporte e o equipar (cerca de 35 minutos), a oportunidade que foi proporcionada aos alunos revelou-se uma mais-valia, pois alguns deles não sabiam nadar. Posso mesmo afirmar que para eles foi uma experiência única.

Como é sabido, a maioria das escolas do nosso país não possui nem tem acesso a piscinas. Assim, os alunos, na generalidade, não têm oportunidade de ter Natação, que é uma modalidade fundamental, porque além de ser completa do ponto de vista físico é útil para a vida futura. Saber nadar, ou pelo menos deslocar-se no meio aquático, é uma aquisição que em última instância pode salvar vidas.

Este esforço efectuado por todos os estagiários e pela Professora Cooperante, revelou-se muito gratificante, pois além de ser algo inovador na escola Nicolau Nasoni permitiu que os alunos aprendessem a nadar. Independentemente do sucesso, houve alunos que não compareceram às aulas e outros que não foram autorizados pelos pais a frequentarem as mesmas. Aqui percebi que alguns “tabus sociais” acabam por ser impeditivos de algumas iniciativas valorizadoras do percurso escolar dos alunos, sejam eles individuais (do próprio alunos) ou do agregado familiar.

Fazendo um breve parêntesis, relato aqui o caso específico de uma aluna que nunca esteve presente nas aulas de Natação. A aluna é mais velha que os outros colegas, visto já ter reprovado duas vezes, e pelo que pude perceber, tem complexos com o seu corpo e medo da água.

Através de diversas formas procurei levar a aluna a frequentar as aulas, nomeadamente conversando com ela, com a Directora de Turma, com a Professora Cooperante e com os colegas de turma. Cheguei mesmo a recorrer à motivação e ao gosto que os colegas demonstraram pelas aulas no sentido de trazer a aluna para a aula, mas todas as iniciativas acabaram por se revelar ineficazes.

Esta experiência fez-me perceber que **nem sempre o professor consegue alcançar os objectivos a que se propõe, já que nem tudo depende dele.**

Outra situação ocorrida nestas aulas, foi o facto das meninas recusarem equipar-se por se encontrarem com “problemas de mulheres”. Esta situação foi nova para mim, já que nas aulas do contexto escolar ninguém deixou de fazer a aula por esta razão (estar com o período). Acresce que foi difícil perceber o porquê, pois as alunas tinham muita vergonha de justificarem porque é que queriam dispensa da prática, principalmente pelo facto de eu ser do sexo masculino. Foi necessário quebrar esta barreira, assim procurei agir de forma natural, levando-as a dizer o que se passava. Apesar da linguagem “coisas de mulheres” não ser a mais adequada, acabei por ceder falar com elas com recurso a esta terminologia. Nesta situação, senti necessidade de ser flexível, embora não tenha deixado de conversar com elas, na tentativa de quebrar este tabu, que se prende com questões de natureza cultural.

4.2.10. O papel das recompensas

Outro ponto merecedor de reflexão diz respeito à utilização da recompensa para premiar o desempenho dos alunos. Numa das aulas de Natação, os alunos da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, que exerciam o papel de professores, distribuíram chocolates aos alunos por quem eram responsáveis, sendo que os restantes ficaram sem receber nada. O facto de uns alunos terem recebido e outros não levou a que alguns ficassem tristes.

Na minha opinião, a estratégia de dar recompensas aos alunos como forma de os motivar pode ser utilizada mas com cuidado, isto é, de modo a que

não se fira a susceptibilidade dos alunos, principalmente nestas aulas em que os alunos da turma trabalham em subgrupos com professores diferentes. Pois tal como referem alguns autores, a utilização de recompensas externas podem ser motivadoras, desde que usadas em circunstâncias que o justifiquem (e.g. Brophy, 1998 e 2001; Pintrich, Schunk, 2002; Rocha, 2002).

Como ponto menos positivo da recompensa é que, neste caso, o envolvimento do aluno com as tarefas escolares (incluindo o seu esforço e dedicação), está a ser controlado pelo reforço externo (os elogios, os prémios...) e, portanto, na ausência de recompensas, o comportamento tenderá a extinguir-se. Sob este ponto de vista o aluno torna-se pouco autónomo ou auto-determinado, sendo incapaz de sustentar a sua motivação para aprender baseado no prazer que poderia advir da aprendizagem em si, ou seja, da motivação intrínseca (e.g. Biehler, Snowman, 1997; Guimarães, 2001; Santrock, 2002).

Tomando em consideração as características da turma, no final do 1º Período, decidi entregar um chocolate a cada aluno e um postal de Natal como forma de lembrança desta quadra e de reconhecimento do seu comportamento ao longo do Período. Além do reforço positivo, pretendi aproveitar o postal para dar pequenos feedbacks a cada aluno acerca do seu desempenho individual ao longo do período. Aquando da entrega, referi que tudo o que estava escrito no postal, deveria servir como incentivo de forma a melhorar o desempenho e não como factor de desmotivação ou tristeza.

A utilização desta estratégia revelou-se bastante positiva porquanto os alunos se mostraram sensibilizados com o acto, independentemente do teor das mensagens. **A inclusão de todos os alunos penso que é algo que o professor deve procurar fazer quando decide utilizar a recompensa como estratégia de ensino.**

4.2.11. Casos de Indisciplina

A massificação escolar transformou as salas de aula em locais de forte interação social onde, por vezes, as relações de conflito surgem em resultado desta heterogeneidade social e cultural dos alunos.

Nos dias hoje, uma das maiores preocupações dos professores, principalmente em escolas inseridas em ambientes problemáticos, materializam-se nos casos de violência e indisciplina nas salas de aula.

Fazendo um balanço acerca do comportamento dos meus alunos, posso afirmar que este foi bastante positivo pois, à excepção de um ou outro episódio, os alunos, apesar de irrequietos, portam-se dentro de padrões de conduta considerados adequados.

Uma das excepções foi na 1ª aula observada pela Orientadora da Faculdade, onde dois alunos, numa situação de disputa de bola, se desentenderam. Outro episódio ocorreu durante a avaliação de estafetas, também durante o 1º Período. Nesta situação, e face ao facto de estar a avaliar, a minha atenção recaiu nos alunos que estavam a realizar a prova, esquecendo-me por instantes dos que estavam fora da tarefa, o que acabou por desencadear uma situação de conflito entre dois alunos. Já no 2º Período, durante uma transição entre exercícios verificou-se mais um incidente entre dois colegas.

Além destes episódios não tive mais casos a registar, exceptuando nas aulas de Andebol em que fruto da competitividade entre rapazes, surgiram alguns conflitos nas disputas de bola, que rapidamente foram resolvidos com a minha intervenção.

Como é conhecido, a *“técnica de controlo mais comum na vida moderna é a punição”* (Skinner, 2000, p. 198). Segundo o autor, todo o controlo e a ordem da sociedade está fundamentada nessa técnica, já que “os sistemas legais e policiais se baseiam em punições como multas, açoitamento, encarceramento e trabalhos forçados. Também o controlo religioso é exercido através de penitências, ameaças de excomunhão e consignação ao fogo do inferno. Segundo o mesmo autor, por vezes, na escola os alunos têm

comportamentos menos adequados e os professores tendem a adoptar a punição, almejando eliminar esse comportamento pela maneira aparentemente mais rápida.

Para Skinner (2000), este modo de actuar não é correcto já que o castigo ou punição, apesar de poder ter efeito imediato na “eliminação” do comportamento inadequado, pode voltar a aparecer. O problema não se restringe apenas à não permanência do efeito, mas também às reacções que as punições provocam nos organismos, tanto comportamentais quanto emocionais, que são as mais graves. Acresce que *“(...) a longo prazo a punição realmente não elimina o comportamento de um repertório, e seus efeitos temporários são conseguidos com tremendo custo na redução da eficiência e felicidade geral do grupo.”* (Skinner, 2000, p. 208)

Deste modo, e segundo Skinner (2000), uma técnica extremamente plausível seria, o *condicionamento de comportamentos incompatíveis* através do reforço positivo, ou seja, pela apresentação de estímulos de reforço, agradáveis. Esta técnica teria o mesmo “efeito bruto”, o final da punição, só que preservaria o indivíduo dos lamentáveis efeitos da punição, os quais são principalmente compostos por respostas emocionais negativas, tornando-se, assim, uma das técnicas mais adequadas a serem aplicadas na educação.

Devido ao comportamento da minha turma, as poucas situações de indisciplina que ocorreram durante o ano foram resolvidas com os alunos visados a sentarem-se no banco suco, de modo a serenarem. Assim, era pedido aos alunos para reflectirem sobre o seu comportamento e após uma conversa com os mesmos, tinham a possibilidade de integrarem novamente a aula.

Creio que o professor tem um papel muito importante tanto na prevenção como na resolução dos conflitos entre os alunos. O professor deve agir consoante a situação, se nuns casos basta falar com os alunos numa tentativa de os acalmar, noutros é necessário ser mais rigoroso e agir disciplinarmente. Perante isto, **a acção do professor pode não ter os efeitos desejados, pois os alunos são diferentes uns dos outros e lidam com a**

mesma situação de diferentes modos. Cabe então ao professor conhecer os seus alunos e saber qual a melhor maneira de lidar com cada um.

Contudo, mais do que a indisciplina o que verdadeiramente me preocupou foi o facto de detectar que tinha alunos que não estavam totalmente integrados na turma. Esta marginalização era visível nas situações de formação de grupos e em algumas dinâmicas criadas dentro dos mesmos. Deste modo, revelou-se pertinente tentar aprofundar melhor o meu conhecimento acerca das relações entre os alunos no contexto da turma, de forma a poder intervir com mais eficácia. Assim, coloquei as seguintes questões: **Como é que os alunos se relacionam entre si? Quais são os alunos excluídos?**

4.3. Relações grupais

Na tentativa de dar resposta a esta questão entendi que era útil estudar as questões da sociometria para posteriormente aplicar um teste sociométrico na turma, de modo a verificar a tipologia das relações entre os alunos, e assim poder contribuir para a inclusão dos alunos menos aceites no seio da mesma.

O teste Sociométrico apresenta-se como uma ferramenta de grande utilidade, utilizada há muito tempo no ensino para conhecer a natureza da turma enquanto grupo e as características individuais dos alunos, no que respeita a aspectos de relacionamento, integração e sociabilidade, entre outros. A aplicação de um teste sociométrico pode ainda ter uma importante função preventiva, pois pode permitir identificar alguns problemas e intervir atempadamente no sentido de uma resolução rápida.

Iniciei este estudo com um breve enquadramento teórico sobre a revisão de grupos, rejeição e conflitos, bem como as estratégias de inclusão, para de seguida avançar para as questões da sociometria e os testes sociométricos. No segundo ponto é apresentada a metodologia utilizada na realização do trabalho. Por último, são apresentados e interpretados os resultados, assim como o plano de intervenção efectuado para integrar os alunos excluídos.

4.3.1. Enquadramento teórico

O homem é um ser social por natureza. Necessariamente relaciona-se com os outros homens, de vários modos (Umaña, s.d.). O homem vive inevitavelmente em grupos, sejam eles permanentes ou temporários, criados acidentalmente ou deliberadamente.

A palavra grupo varia segundo quem a usa, quem o compõe e os respectivos fins deste (Umaña, s.d.). Deste modo, o grupo não é simplesmente um aglomerado de indivíduos, que num dado momento, se encontram espacialmente próximos sem objectivos comuns. Nos grupos existem relações, que são alternadas entre o equilíbrio e o desequilíbrio, quer no que se refere aos processos cognitivos, quer aos afectivos e emocionais. Outro aspecto a salientar é que é próprio dos grupos a competição, a imposição de poder, os conflitos, a ordem e a desordem (Cotterel, 1996).

O primeiro grupo em que o homem participa é a família, sendo que esta é fundamental para o seu desenvolvimento posterior, pois é local onde se estabelecem os primeiros vínculos com o mundo exterior. Outro local de eleição, na continuidade da família, é a escola. A escola não é um grupo, mas sim um meio formado por grupos, e como tal, caracterizado por relações que são mantidas entre os pares, sobretudo entre os professores e alunos (Alencar, s.d.).

A escola assume-se como um campo privilegiado para a formação de grupos. Assim, as interacções com os colegas da escola, e consequentemente a constituição dos grupos com esses mesmos colegas, assumem uma relevância particular. A constituição dos grupos, confinada ao espaço escolar, tem a sua dinâmica determinada por esse mesmo espaço e pelos valores que lhe estão subjacentes, nomeadamente os valores relativos ao sucesso escolar.

Na escola existe uma distribuição de papéis distintos que cada aluno tende a assumir e, muitas vezes, age cumprindo de forma estereotipada um tipo de papel que, inconscientemente, lhe é inerente ou lhe esteja atribuído pelos demais.

Na escola os grupos estruturam-se de uma maneira que, por sua vez, tendem a conduzir a uma distribuição de papéis diferenciados assumidos por pessoas diferentes.

No espaço escolar os papéis usualmente desempenhados por alunos distintos são de vários tipos, nomeadamente: “bode expiatório” (leva as culpas por tudo); “porta-voz” (expõe-se em demasia, falando e agindo por todos); “agressivo”; o eternamente “bonzinho” (aceita tudo).

Na dinâmica grupal despoletam-se emoções distintas, como amizade, solidariedade, mas também uma rivalidade competitiva, com sentimentos de ciúme, inveja... Este complexo jogo de emoções, que existe na escola, tende a reproduzir fielmente aquilo que se passa no mundo “lá fora”. Na verdade pode dizer-se que a escola se constitui como uma escola que forja uma determinada socialização dos indivíduos.

Por último, cabe consignar que os alunos, na fase de pré-adolescência, estão numa etapa em que estão a construir o seu sentimento de identidade, e simultaneamente contribuem para a construção da identidade de outros pares. Neste quadro, podem destroçar outros colegas marginalizando-os, não convivendo com eles. Surgem aqui as situações de rejeição. Neste quadro, e segundo Cotterel (1996), o grupo proporciona experiências emocionais positivas, através da aceitação e reconhecimento do indivíduo, como alguém que contribui para as finalidades de existência do próprio grupo, e, em contrapartida, o indivíduo ganha no sentido da pertença, da solidariedade entre os membros do grupo, confirmando assim a parcela do auto-conceito que deriva da partilha de uma identidade grupal. Quando isto não acontece, as emoções que se vivem são contrárias.

O grupo de amigos assume para os adolescentes importância a vários níveis, nomeadamente: suporte instrumental e emocional, ajuda na resolução das tarefas do desenvolvimento e na construção da identidade (Alves-Martins, 1998; Gouveia-Pereira, 1995, 1998). Contudo, nem sempre o grupo funciona de forma positiva, por vezes, a pertença grupal parece implicar atitudes de rejeição e de desvalorização face a elementos que não fazem parte do seu grupo e à sobrevalorização do seu grupo (Sherif, 1966). Apesar da importância

das relações grupais, algumas pessoas não pertencem a nenhum grupo, ou porque são excluídas ou porque assim o preferem.

Neste sentido, nem sempre as pessoas que se encontram pelo caminho agradam, por vezes estas causam sensações desagradáveis que tendem a afastar os outros. Os excluídos, que vivem à margem do bem comum, são percebidos quase sempre, como elementos que se distanciam por vontade própria ou que persistem nas suas diferenças ou, ainda, que resistem às mudanças esperadas pelos outros. Alguns são rotulados como uma categoria portadora de “deformidades irreparáveis”. Sendo assim, incluídos, mas na qualidade de excluídos (Shettini, 2007).

Sendo a escola é um espaço social, no qual confluem um elevado número de pessoas, é normal que haja conflitos. O que não pode ser comum é o desprezo em relação aos incómodos, esses devem ser trabalhados com intuito de tornar os sujeitos mais tolerantes com o seu próximo. Só assim a escola pode funcionar como um espaço de tolerância e de aceitação do outro. Contudo, nem sempre é assim, e os conflitos surgem com frequência.

Os conflitos ocorrem quando duas ou mais pessoas têm pontos de vistas diferentes sobre o mesmo assunto (Shinyashiki, 1999). Numa situação de conflito existem problemas que devem ser enfrentados antes que adquiram proporções maiores.

Por conseguinte, os conflitos têm de ser enfrentados directamente e, dependendo da gravidade da situação, é necessário um tempo para cicatrizar as feridas (Shinyashiki, 1999). Neste sentido, e segundo Shettini, (2007, p. 47), *“Viver não é tão difícil assim. Conviver, sim, tem as suas complexidades”*. Conviver é uma arte que poucos aprenderam a dominar, uma arte muito mais subtil do que a música, a literatura, a pintura ou o teatro. Infelizmente, no currículo escolar, pese embora as tentativas com a inclusão da Formação Cívica, ainda não se conseguiu encontrar um espaço efectivo em que as questões da dinâmica de grupo sejam trabalhadas.

As crianças têm certas atitudes e por vezes não medem as suas acções, estas tendem a não diferenciar as acções que produzem um desconforto

mínimo e atitudes que são realmente lesivas às pessoas com quem convivem (Shettini, 2007).

Aqui a família e a escola, nomeadamente os pais e os professores, devem tentar fazer ver aos filhos/alunos o que é certo e o que é errado, pelo menos que tenham consciência das consequências das suas acções.

Importa também ensinar que a base de qualquer relacionamento é a conversa, pois, quando existem na escola acontecimentos desagradáveis a tendência da maioria das pessoas é deixar que essas situações se repitam como se não tivessem importância. Atitude esta que normalmente conduz a *posteriori* a brigas ou, pior ainda, a uma separação silenciosa (Shinyashiki, 1999).

Neste sentido, ensinar a ser frontal é importante pois é fundamental ser capaz de dizer às pessoas, de maneira directa, firme e clara, quando uma atitude incomoda. Confrontar também é dizer ao outro que a amizade é importante. Quando alguém não expressa o que o importuna, corre o risco de se afastar, negando ao outro a oportunidade de conhecê-lo (Shinyashiki, 1999).

Outro aspecto a salientar, é que na convivência só a coragem de tentar compreender poderá minimizar os incómodos provocados por atitudes e acções que nos irritam e bloqueiam as iniciativas de aceitação. Neste sentido, Schettini, (2007, p. 30) refere que *“a compreensão vem através do ouvir, do sentir, do esperar, do acolher e do tocar”*.

Conviver com pessoas significa, na prática, conviver com diferenças, sendo que nesta convivência encontramos diferenças de educação, de hábitos, de ideias, enfim de comportamento (Schettini, 2007). Assim, conviver com as diferenças do outro faz parte da vida em comunidade, pois é necessário preservar a coesão do grupo.

Deste modo, compreender é a palavra-chave para conviver com as diferenças. Compreender é o começo de quase tudo o que se pode fazer de bom nas relações interpessoais, pelo menos, o tentar compreender.

4.3.2. Estratégias de inclusão

Segundo Schettini (2007), a convivência não se constrói simplesmente com normas e leis, mas dispomos de algumas estratégias que podem ajudar-nos a conviver. Por conseguinte, é possível realizar algumas actividades com o intuito de auxiliar os alunos a perceber as diferenças entre as pessoas, além de mostrar que cada um deve ser respeitado e valorizado nas suas características próprias.

De entre estas actividades, as mais referenciadas reportam-se às dinâmicas de grupo. Nesta perspectiva Micheletti citado por Shinyashiki (1999), refere que a dinâmica de grupo é a actividade que permite observar como cada pessoa se comporta em grupo, como comunica, lidera, pensa e aceita a opinião dos outros.

Também, neste mesmo sentido e segundo Antunes (1999, p.17),: *“As técnicas de Dinâmica de Grupo, em qualquer de suas especificações, não devem ser aplicadas para criar um modelo novo ou diferenciado de ensino. Devem ser aplicadas quando se busca estabelecer em bases definitivas uma filosofia formativa que se pretende imprimir na escola ou empresa (...) não representa uma “poção mágica” capaz de educar pessoas e alterar comportamentos, mas somente uma estratégia educacional válida na medida em que se insere em todo um processo, com uma filosofia amplamente discutida e objetivos claramente delineados”.*

Assume-se como verdade que as dinâmicas de grupo têm como objectivos procurar integrar aqueles que não se conhecem e aqueles que mantêm preconceitos e ressentimentos; tentar relacionamentos rápidos em nível afectivo; dar aos membros do grupo um sentido de apreço para todos e integrar os recém-chegados ao grupo.

4.3.3. Influência nas escolhas

As causas que determinam as escolhas sociais das crianças são complexas, estas estão associadas a factores de índole social, psicológica e física, entre outras. É importante conhecer as causas, mas nem sempre é possível obter todos os dados e compreender toda a complexidade das relações humanas.

A escolha dos membros do grupo varia de acordo com a actividade a realizar em conjunto, pois os sujeitos com quem preferencialmente se gostaria de executar uma tarefa poderão não ser os mesmos com quem se preferiria executar uma outra tarefa (Chaix-ruy, 1964).

Segundo Carlos Alberto Gomes (1987), no seu livro *“Sociologia, Problemas e Práticas”*, as implicações que têm as expectativas diferenciadas dos professores pelos alunos na escola de massas, produzem uma interacção selectiva, resultando num tratamento humano e pedagógico diferenciado em função do estatuto social. Este “tratamento” concretiza-se ao nível da sala de aula, sob as mais diversas formas: interrogação oral, atenção dispensada, localização na sala de aula, tolerância, integração no trabalho de grupo, tempo dedicado a ensinar mais a uns que a outros, acompanhamento ao nível afectivo.

Também Sara Delamont (1987), no seu livro *“Interacção na Sala de Aula”* refere que: “ (...) o estatuto do aluno no grupo de amigos está relacionado com a acção na sala de aula (...) os alunos conhecem a importância que tem a sua reputação, que é realizada na sala de professores e viaja até à sua presença em cada novo encontro na sala de aula. Há pelo menos três aspectos da reputação do aluno que o seu “possuidor” reconhece: capacidade, esforço e comportamento.”

4.3.4. A Sociometria

O psiquiatra romeno Jacob Levy Moreno, é conhecido como sendo o criador do Psicodrama, que é uma forma de terapia baseada na representação

de papéis. Contudo, inicialmente, conquistou notoriedade pelo seu trabalho inovador com grupos. Desinteressado tanto pelo colectivo como pelo individual, tomou o caminho do meio, focalizando o pequeno grupo, que analisou e tratou segundo uma sofisticada e original teoria dos processos de grupo denominada de Sociometria. Assim, ultrapassou a linha divisória entre a Sociologia e a Psicologia, tornando-se um pioneiro no desenvolvimento de abordagens de grupo aplicado a problemas de saúde mental e organizações sociais (Chaix-ruy, 1964).

Este autor, apesar de admirar Marx pela sua preocupação social e humanística em relação ao povo, criticava-o por este ter esquecido o cidadão enquanto indivíduo, algo que ele valorizava muito.

Na sequência destas ideias, este criou uma das técnicas sociométricas mais conhecidas, que utiliza como instrumento um questionário a ser aplicado aos elementos do grupo em estudo.

A análise dos dados do questionário leva à tabulação das respostas e elaboração de um sociograma, que é a representação gráfica ou pictórica da tabulação sociométrica.

A técnica sociométrica e o sociograma (que é a sua representação gráfica) permitem analisar as relações sociais em determinado grupo, reconhecer os líderes aceites e identificar as pessoas que, por algum motivo, estão marginalizadas, além de possibilitarem (Bastin, 1980):

- Reconhecer as redes sociais - conjuntos específicos de ligações entre um determinado conjunto de indivíduos.
- Estrelas - os indivíduos que fazem conexão entre dois ou mais grupos, sem serem membros de nenhum.
- Pontes - os indivíduos que servem de ligação por pertencerem a dois ou mais grupos.
- Isolados - os indivíduos que não estão conectados à rede social.

Na sua forma mais simples, a sociometria procura descobrir dentro de um grupo qual o componente ou componentes do mesmo com que cada um dos outros membros mais gostaria de estar ligado e quais os componentes

com os quais não se pretendem contactos. Traçam-se linhas que ligam “afinidades electivas”, afinidades que os componentes elegeram, estudam-se as qualidades dos componentes mais votados e todo o problema é, por fim, formulado quantitativamente. Mas a sociometria não deve ser apresentada de forma tão simplista. Deste modo, o problema suscitado pela sociometria está em saber até que ponto as suas bases teóricas e as aplicações práticas que daí decorrem, correspondem a uma compreensão integral dos fenómenos sociais (Bastin, 1980).

Uma das noções fundamentais que encontramos na sociometria para proceder à análise das relações quantitativas é o “*átomo social*”. Trata-se de uma concepção inteiramente idealizada por Jacob Levy Moreno, na qual o indivíduo deve ser concebido e estudado através das suas relações interpessoais. O mesmo autor dá uma importância exagerada aos esquemas de preferência e de rejeição de um indivíduo, ou seja, à vida afectiva que é um elemento válido para proceder à análise da posição do indivíduo no conjunto social, mas não se pode preterir, os elementos económicos, culturais, políticos, etc. É assim importante conhecer o elemento colectivo, ou seja, o estrato social em que o indivíduo se insere e os demais estratos sociais que formam a totalidade do “mosaico social” (Chaix-ruy, 1964).

Segundo Bastin (1980), o teste sociométrico tem como objectivo descobrir os sentimentos, tanto de afinidade como de oposição que os indivíduos sentem uns pelos outros, enquanto os membros do grupo em que participam. Este teste está ligado ao conceito de átomo social, na medida em que é neste que se concentram as emoções projectadas por ele e as projecções que os outros projectam sobre ele. Assim, quando uma criança é convidada a escolher, na escola que frequenta, e na turma em que está integrada, os colegas que prefere ter como companheiros de trabalho de grupo, aqueles com quem gostaria de participar num acampamento, ou ainda aqueles quem chamaria numa situação de aflição, está-se a solicitar que esta expresse as suas ligações ao átomo social.

4.3.4.1. A utilização do teste sociométrico na escola

O interesse e atracção das crianças umas pelas outras manifesta-se desde muito cedo. À medida que a criança cresce desenvolve as suas capacidades de autonomia corporal e começa a afirmar-se uma tendência para se dirigir para esta ou aquela criança, normalmente sempre à mesma. Outra característica é que, quando o meio relacional se mantém relativamente estável, tendem a definir-se relações interpessoais bem definidas.

Quando chega a idade escolar esta interacção passa a acontecer no seu seio. Até porque a instituição escolar tem ocupado um lugar central nas sociedades ocidentais como instrumento de qualificação e promoção social, de desenvolvimento da personalidade, de aquisição de autonomia pessoal e de "socialização". Pois a escola, além das matérias curriculares formais, é um poderoso veículo de um conjunto de hábitos/regras e práticas variadas, nomeadamente: a higiene pessoal, o sentido de responsabilidade, o cumprimento de horários, o respeito pela autoridade e professores, bem como outros valores e saberes de índole moral, por vezes religioso, transmitidos de forma não consciente, na própria acção dos professores, formadores e auxiliares educativos (o currículo oculto).

Tendo em conta que o principal objectivo educacional da sociometria é a avaliação da estrutura social e afectiva do grupo/turma, e que este é um instrumento que pode e deve ser usado como meio auxiliar na resolução de problemas relacionais que, por vezes, surgem nas turmas, acrescido do problema que detectei na minha turma, defini os seguintes objectivos:

1. Conhecer o nível de aceitação dos alunos individualmente no grupo/turma;
2. Avaliar a coesão entre os membros do grupo/turma, por exemplo, se estão bem integrados ou se tendem a organizar-se em pequenos grupos isolados uns dos outros;
3. Identificar as crianças alvo de uma rejeição especial pelos outros;
4. Identificar as estrelas e líderes do grupo, que podem servir como aglutinantes dos seus diferentes componentes;

5. Identificar os elementos isolados, que não são escolhidos por nenhum grupo;

A resposta a estes objectivos permitiu-me conhecer melhor o funcionamento da minha turma grupo constituindo-se uma poderosa ferramenta para poder intervir no sentido de melhorar as relações sociais na aula.

4.3.5. Metodologia

Participantes

Este estudo foi realizado na turma A, do 7º Ano de Escolaridade da Escola EB 2/3 Nicolau Nasoni, no ano lectivo de 2009/2010. A turma é constituída por 22 alunos, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos, sendo que 10 são do sexo feminino e 12 do sexo masculino.

Instrumento

Para a aplicação da técnica sociológica foi utilizado um questionário elaborado com base nas directrizes da técnica sociológica na construção do teste sociométrico. Aproveitando o facto de estar próxima uma visita de estudo pela qual seria responsável, as questões foram elaboradas com base nessa temática. Justifiquei o “questionamento” perante os alunos, como sendo uma forma de me auxiliar na formação dos grupos para as actividades previstas na visita de estudo. (Quadro 1)

Quadro 1 – Teste sociométrico aplicado à turma

No próximo dia 25 de Fevereiro de 2010 iremos ter uma visita de estudo. Como organizador da mesma, serei o responsável por fazer os grupos e como tal, pretendo saber com quem gostariam de ir.

Independentemente de irem ou não à visita devem responder a todas as questões, já que pretendo saber as vossas preferências.

Não se preocupem que apenas eu terei acesso às respostas.

Tirem uma folha e coloquem o nome, número, turma e data. Eu vou ler as perguntas duas vezes e vocês devem escrever na folha apenas as respostas.

Existem 3 possibilidades de responder:

- Citando nomes
- Dizendo “ninguém” ou “todos”
- Colocando “não sei”

Devem evitar colocar “não sei”.

1. Quais os colegas que gostarias de ter no grupo da visita de estudo? Cita os nomes indicando quantos quiseres.
2. Quais os colegas que preferias não encontrar? Cita os nomes indicando quantos quiseres.
3. Indica aqueles que pensas que te escolheriam para integrares o grupo. Indica mesmo sem certezas.
4. Indica aqueles que pensas que não te quereriam no grupo. Indica mesmo sem certezas.

Procedimentos de aplicação e de análise

O teste foi aplicado no dia 18 de Fevereiro de 2010, na sala de aula num ambiente calmo. Antes de entregar o questionário foi explicado o objectivo de forma clara e só depois se passou à sua distribuição. O preenchimento demorou cerca de 10 minutos. Para o tratamento dos dados recorreu-se ao programa informático SociometryPro (versão 2.3) que mostra os resultados dos testes em gráficos, alvos e matrizes sociométricas.

Na apresentação dos resultados foram atribuídos nomes de animais (carinhos) aos alunos, de forma a que o anonimato fosse garantido.

4.3.6. Resultados

Pergunta 1 - Quais os colegas que gostarias de ter no grupo da visita de estudo?

A “Coruja” foi a mais indicada por parte dos colegas para fazer parte do grupo da visita de estudo. Curiosamente a aluna tem nacionalidade Brasileira e é de cor negra e foi escolhida por mais de 50% da turma. Parece assim que a exclusão pelo factor cor, nacionalidade (racismo), não se coloca aos alunos da turma. Aspecto este que é contrário, ao que a literatura refere (Moreira 1997, p. 102) *“a reprodução do racismo na escola é um dos temas mais relevantes da agenda dos movimentos sociais negros, em todo o país. Não sem razão, evidentemente. Por trás das altas taxas de infrequência, repetência e evasão escolar verificadas entre as crianças negras, existe um denominador comum: a estigmatização e a desqualificação delas em razão do racismo”*. Assim, esta questão não se coloca na turma, pois a aluna é aceite no seio desta.

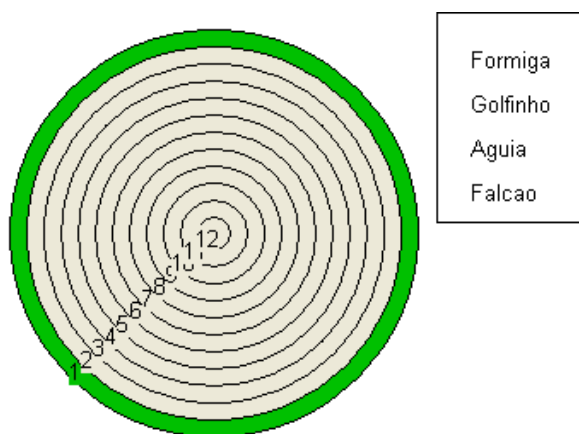


Figura 5 – alunos menos indicados

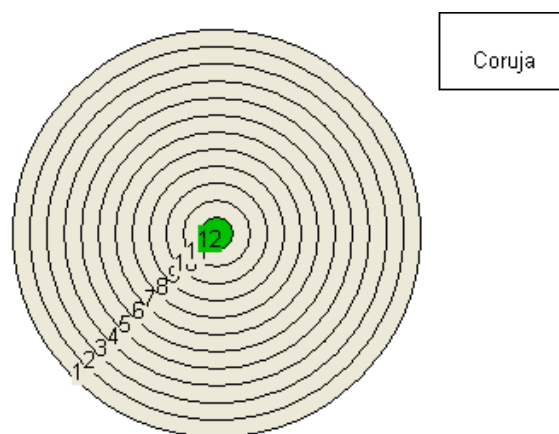


Figura 6 – alunos mais indicados

Pergunta 2 - Quais os colegas que preferias não encontrar no teu grupo da visita de estudo?

Quase um quarto da turma citou três alunos como elementos que não gostariam de ter no seu grupo (“Formiga”, “Golfinho” e “Falcão”). Importa ainda referir que estes alunos são os que têm mais dificuldades de integração na turma, já que apesar de terem sido rejeitados apenas por 5 elementos, estes apenas foram escolhidos por um colega para integrarem o grupo. (ver Figura 5)

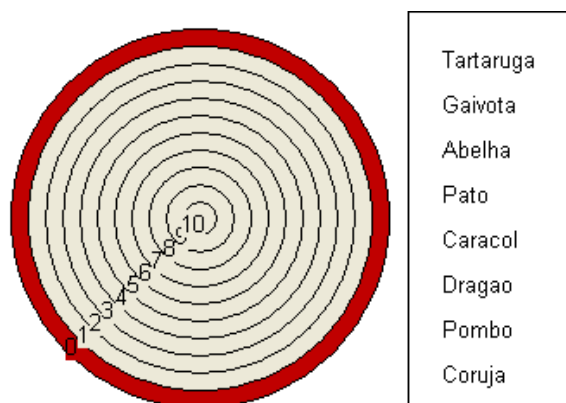


Figura 7 – alunos menos indicados

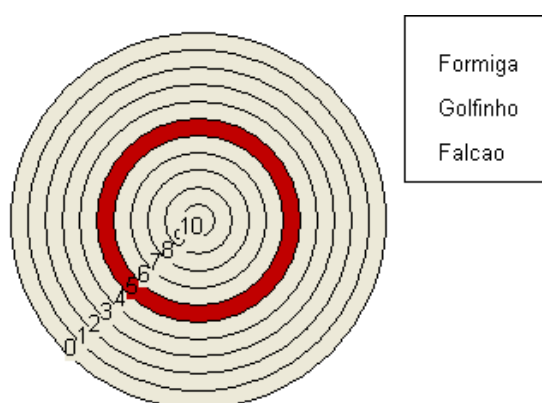


Figura 8 – alunos indicados cinco vezes

O elevado nível de rejeição ocorre com o “Gato”, o “Jaguar” e o “Tigre”. Este facto encontra justificação face ao facto de estes elementos serem os que apresentam pior comportamento. São alunos que têm várias negativas e normalmente perturbam as aulas, isto apesar de nas aulas de Educação Física nunca ter detectado sinais de rejeição. Mas na hora de escolher como parceiros, a questão das atitudes menos adequadas dos alunos teve peso.

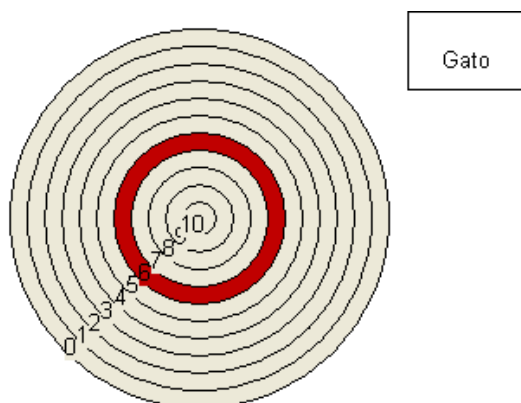


Figura 9 – alunos indicados seis vezes

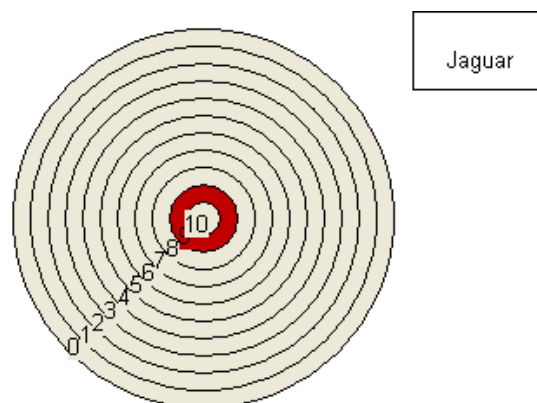


Figura 10 – alunos indicados nove vezes

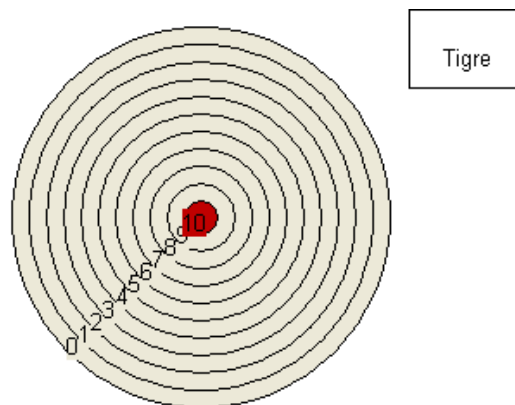


Figura 11 – alunos mais indicados

De seguida é apresentado o sociograma ilustrativo da dinâmica de relações da turma no seu geral relativamente à escolha e rejeição (Figura 12). A análise do sociograma torna possível perceber o papel que cada aluno ocupa dentro do grupo ou dos grupos em que está inserido.

Com estes dados podemos facilmente confirmar os resultados apresentados anteriormente. Tomando como exemplo a aluna mais escolhida, a “Coruja”, podemos verificar através do sociograma, quais os alunos que a escolheram, tal como verificar que alunos foram escolhidos por esta.

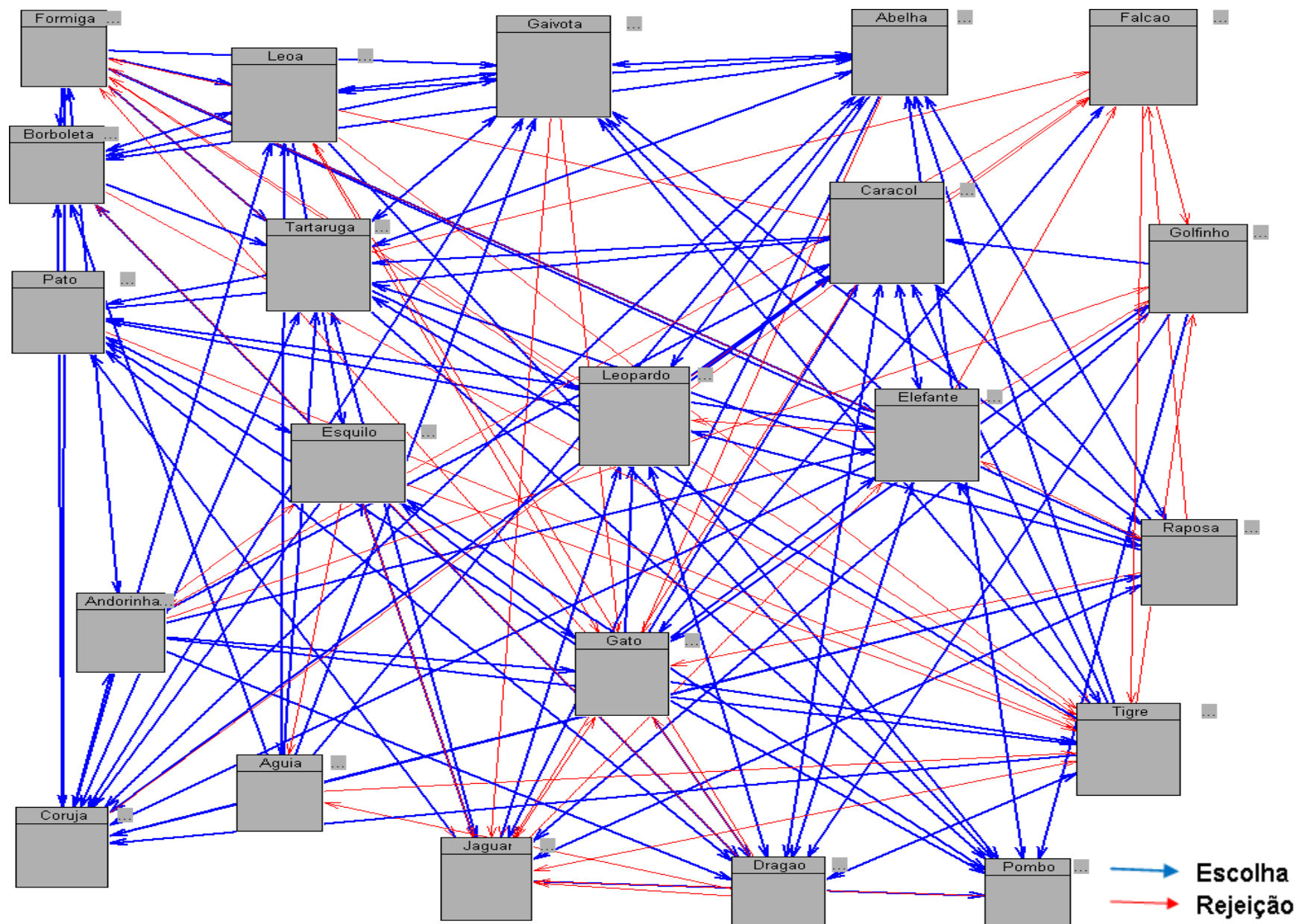


Figura 12 – Sociograma relativo à escolha e rejeição dos alunos

Pergunta 3 - Indica aqueles que pensas que te escolheriam para integrares o grupo.

Os dados relativamente a esta questão não permitem concluir nada de relevante. Ainda assim, verificou-se que cinco alunos foram indicados apenas uma vez, sendo que a aluna “Raposa” foi a mais indicada (7). Estas perspectivas dos alunos corresponderam, já que a aluna também escolheu vários colegas (ver Figura 12).

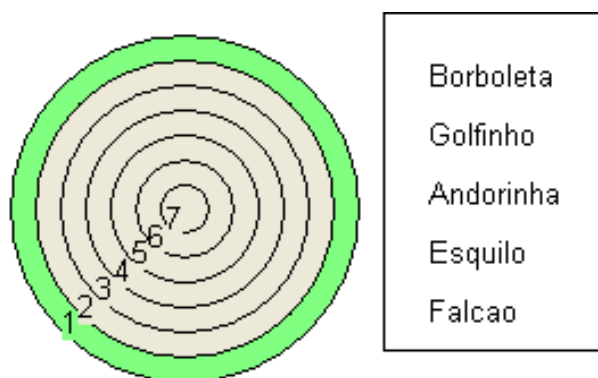


Figura 13 – alunos menos indicados

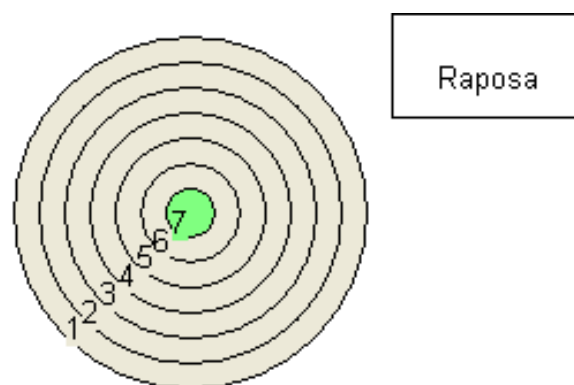


Figura 14 – alunos mais indicados

Pergunta 4 - Indica aqueles que pensas que não te quereriam no grupo.

A análise da Figura 15 e 16, indica que existe uma percentagem relevante de alunos da turma que rejeita os alunos que têm essa mesma percepção de rejeição. (ver Figura 9, 10 e 11)

Um número relevante de alunos, 7 e 8, presumem que o “Jaguar”, o “Gato” e o “Tigre” não os escolheria para o grupo. Apenas o “Pombo”, indicado sete vezes não é aluno “rejeitado” pelos colegas.

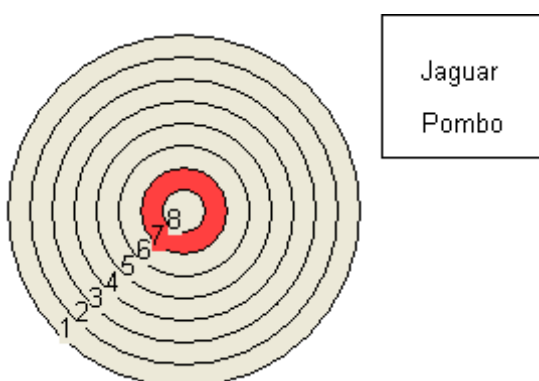


Figura 15 – alunos indicados sete vezes

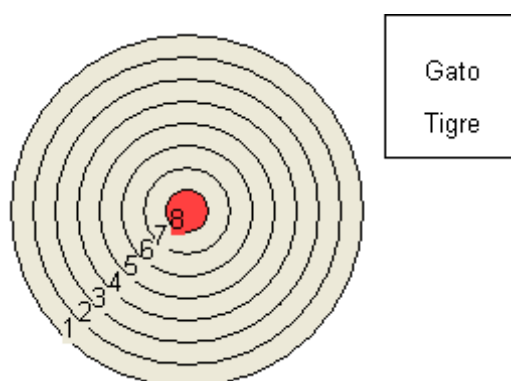


Figura 16 – alunos indicados oito vezes

Na Figura 17 é apresentado o sociograma relativo à percepção da escolha dos alunos. É de salientar que, na análise dos dados da percepção, existem alunos, como o caso da “Borboleta”, que espera ser escolhida por apenas duas colegas (uma delas a irmã). Esta parece ser uma criança com pouca confiança em si mesma, já que esta foi escolhida sete vezes, não correspondendo às suas poucas expectativas. Já o caso da “Águia” é diferente, a aluna pensa que só será escolhida por uma pessoa, o que na realidade acontece. Esta situação revela que poderá haver algum distanciamento em relação à turma. Pelo contrário, há três alunos (“Tartaruga”, “Raposa” e “Leopardo”) que acreditam ser apreciados e esperam ser escolhidos por seis colegas, o que demonstra que são crianças com confiança em si próprias e que neste caso foram correspondidas.

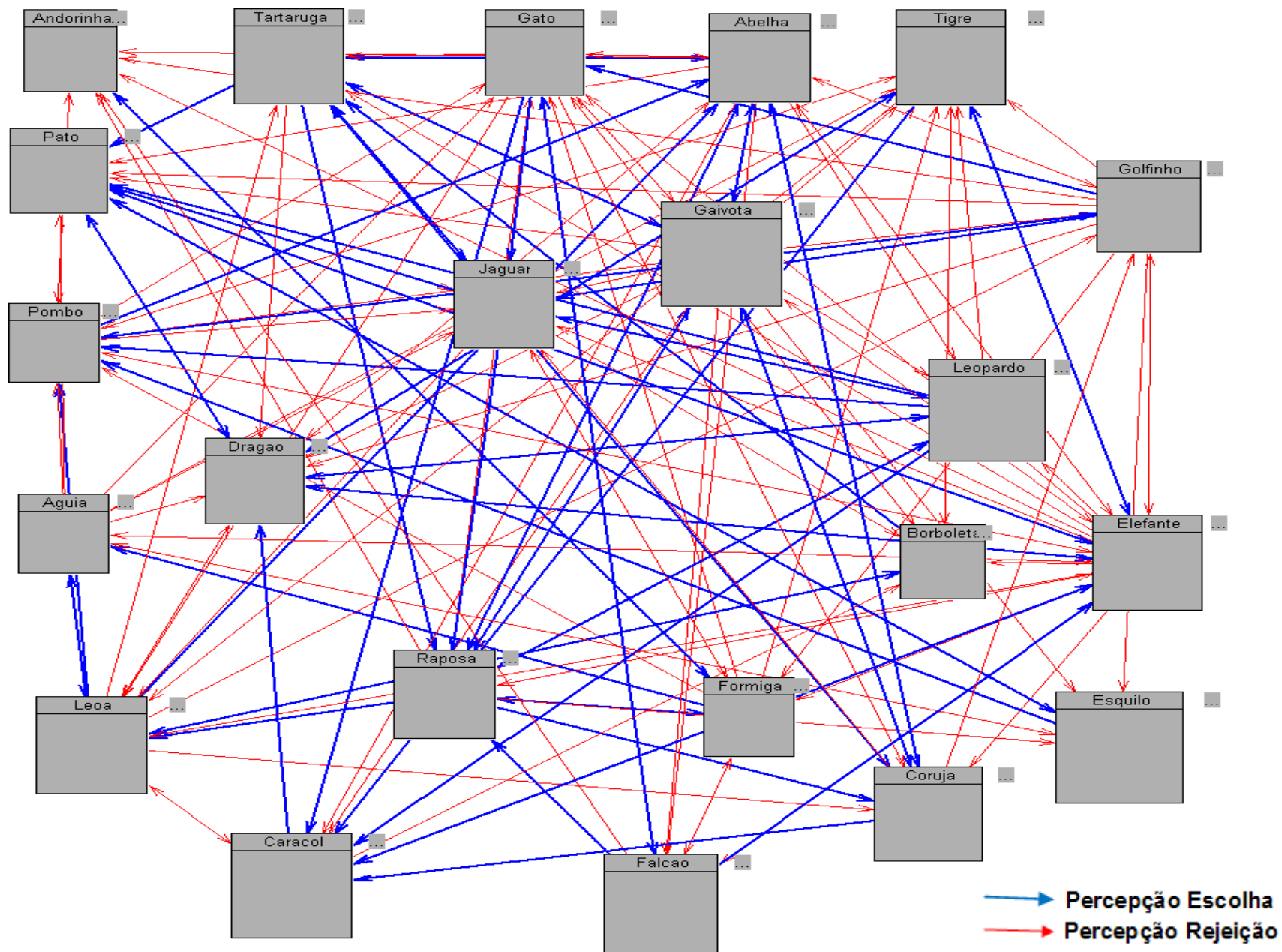


Figura 17 – Sociograma relativo à percepção de escolha e de rejeição

4.3.7. Plano de intervenção

Estratégias adoptadas na turma para melhorar a dinâmica de grupo

Tendo como propósito integrar os alunos da turma organizei uma visita de estudo e dediquei uma aula à realização de exercícios de dinâmicas de grupo que passo a apresentar:

Exercício 1

Os alunos foram divididos em pares e convidados a falar acerca do que fazem nos seus tempos livres. Após algum tempo de conversa, cada par divulga as informações obtidas, sendo que cada aluno apresenta as actividades que o outro faz nos tempos livres.

Exercício 2

Os alunos estão sentados em círculo de modo a que todos se possam ver. O professor tem um objecto na mão e começa a contar uma história dizendo: *“Isto é um...”* (Ex. cavalo). Em seguida passa o objecto a um aluno que irá acrescentar mais uma palavra à história repetindo sempre tudo o que já foi dito. (Ex. Isto é um cavalo de vestido...), e assim sucessivamente até que alguém erre a ordem da história. Quem erra terá de cumprir um castigo escolhido pelo grupo.

Exercício 3

Os alunos estão sentados em círculo de modo a que todos se possam ver. O professor segura uma caixa e diz o seguinte: *“Estão a ver esta caixa? Dentro dela existe uma ordem a ser cumprida. Vão passar a caixa para o lado como se fosse uma batata quente e aquele que ficar com a caixa terá que*

cumprir a tarefa indicada sem reclamar. Independente do que seja, ninguém vai poder ajudar. O desafio deve ser cumprido apenas por quem ficar com a caixa”.

Nesta situação é importante assustar os alunos de modo a que eles sintam medo da caixa, por isso o professor deve reforçar dizendo que pode ser uma tarefa extremamente difícil ou vergonhosa.

O exercício inicia-se com música e quando esta pára (o professor deve estar de costas para o grupo para não ver com quem está a caixa) aquele que ficou com a caixa terá que cumprir a tarefa.

Depois de muito suspense, quando finalmente o aluno abre a caixa encontra a surpresa. Dentro da caixa está um chocolate e um bilhete a dizer: *“Come o chocolate!”*.

Face à experiência vivida, considero que estes exercícios são bastante importantes, não só no início do ano para os alunos se conhecerem, mas em qualquer altura para reforçar a coesão do grupo e aprender a integrar alguns alunos que estejam mais afastados do grupo.

Estas actividades promovem a capacidade de valorizar o outro, o que cada um traz consigo, pois cada pessoa é diferente da outra. Deste modo, estes exercícios podem ser veículos excelentes na amenização de conflitos e na melhoria das relações interpessoais entre os alunos de uma turma. Estes são de fácil organização e permitem que todos os alunos participem activamente.



Figura 18 – Dinâmicas de grupo

No que concerne à outra actividade realizada (a visita de estudo), teve a participação de todos os alunos da minha turma, juntamente com mais duas turmas.

Todas as situações que uma visita de estudo proporciona, nomeadamente a viagem de autocarro, o almoço, as visitas aos estabelecimentos, garantem experiências que os alunos não estão habituados a viver no dia-a-dia. Em todas as situações os alunos estão a conviver com os outros, fomentando as relações já existentes e criando laços entre os relacionamentos mais distantes.

Considero que a visita de estudo foi um sucesso, tendo os alunos mostrado grande entusiasmo e satisfação durante todos os acontecimentos que marcaram este dia.



Figura 19 – Viagem de autocarro



Figura 20 – Almoço

4.3.8. Considerações finais

A aplicação e análise deste teste sociométrico, permitiu conhecer melhor a minha turma e obter indicadores para promover um melhor ambiente de trabalho entre os alunos. Neste sentido, Schettini (2007) refere que para entender o que se passa com o homem, é preciso examinar com cuidado não só o indivíduo em separado, mas também a forma como cada pessoa se comporta nos diferentes grupos.

A escola é um local propício para a formação de grupos e como futuro professor é necessário conhecer as relações sociais dos alunos e porque se formam determinados grupos e se isolam outros. Devemos assim tentar compreender certas atitudes e procedimentos dos alunos, de forma a poder prevenir ou eliminar conflitos que surjam no grupo turma, ou nos seus subgrupos.

Não existe uma “poção mágica” para integrar os alunos excluídos nos grupos, mas existem as designadas dinâmicas de grupos que podem ser um precioso auxiliar nesse trabalho. Neste sentido, o professor tem um papel importante na consciencialização e responsabilização dos modos adequados de convivência entre os pares, principalmente no que concerne ao ser capaz de aceitar as diferenças dos outros. Por outro lado, também é importante que o professor procure compreender os seus alunos, porque só assim poderá haver um ambiente são, potenciador da aprendizagem. Até porque a aprendizagem está muito condicionada pelo modo como cada aluno “vive” a e na escola.

Relativamente à minha turma, é de realçar que apesar da intervenção ter sido diminuta, a forma como estes viveram a visita de estudo e aderiram às actividades proporcionadas na aula dedicada à dinâmica de grupo, permite-me fazer um balanço muito positivo. Independentemente de não poder verificar os efeitos, até porque a intervenção foi limitada no tempo, foi muito importante esta aposta pois permitiu-me adquirir conhecimento muito importante à minha acção futura como professor.

4.4. A escola em movimento (área 2 e 3)

Uma vez que estas áreas se encontram relacionadas com as actividades não lectivas desenvolvidas no seio da comunidade escolar, pese embora a primeira tenha como objectivo a integração na escola e a sua dinamização, e a segunda o conhecimento do meio regional e local, é pertinente reflectir sobre as actividades desenvolvidas englobando as duas áreas de intervenção pois estas foram concebidas de forma integrada.

A contemplação deste tipo de actividades, por si só, são momentos de excelência para a integração e socialização na escola. Só, desenvolvendo uma postura pró-activa, para além do binómio aluno-professor, passa a haver comprometimento de toda a comunidade escolar.

Cumprindo a tradição dos anos anteriores, o núcleo de estágio da escola EB 2,3 Nicolau Nasoni foi muito dinâmico no seio da escola, e procedeu à concepção, planeamento e realização de várias actividades na escola. As actividades do núcleo de estágio tiveram como grande objectivo marcar a presença na escola, intervindo e identificando-se com a mesma, contribuindo para a promoção do sucesso educativo, reforçando o papel do professor de Educação Física e da própria disciplina. As intervenções procuraram ser sempre cooperativas, responsáveis e inovadoras, no sentido de cativar o máximo de alunos possível.

Durante o ano lectivo cada estagiário organizou individualmente duas actividades e em conjunto organizámos o Desfile de Carnaval e o Corta-Mato escolar.

As actividades realizadas individualmente contaram sempre com o apoio de todos os elementos que compõem o núcleo, assim como da professora cooperante, que com a sua disponibilidade e criatividade nos ajudou a tomar decisões nem sempre lineares.

Foram organizadas acções de formação de Esgrima, Psicologia, Dança, visitas de estudo, torneios de Andebol, Multibol, Voleibol, entre outras actividades. As actividades por nós desenvolvidas mobilizaram muitos alunos e despertaram muita curiosidade e interesse nos docentes da escola.

Relativamente às actividades organizadas pelos meus colegas do núcleo de estágio, tive um papel de colaborador.

Já na acção de Esgrima foi convidado um professor pertencente da Federação Portuguesa da modalidade. Este trouxe o material e deu-o a conhecer, ensinando depois as técnicas básicas para a realização de um assalto. Certamente que esta experiência marcou os alunos para sempre, já que, provavelmente, a maioria nunca mais terá contacto com esta modalidade. Estes não esquecerão o dia em que tiveram oportunidade de experimentar uma modalidade diferente munidos de tantos “objectos” (máscara, espada, luva...). Por outro lado, é possível que alguns tenham aprendido a gostar da modalidade e no futuro a procurarem para a praticar.

“Creio que a acção de formação foi muito bem conseguida, tanto em termos de organização, como de satisfação dos alunos. É pena esta experiência ter sido apenas para três turmas, pois certamente que muitos mais adorariam participar.” (Relatório da acção de formação de Esgrima)

Relativamente ao *Workshop* de Dança, apesar de inicialmente alguns alunos sentirem vergonha e desconforto, rapidamente se libertaram e integraram o grupo, que ao longo de uma hora passou por várias coreografias. A aderência dos alunos acabou por ser muito significativa. Além dos praticantes tivemos muitos alunos a assistir na bancada que no final se mostraram entusiasmados e motivados, para numa próxima oportunidade serem participantes activos.

A Psicologia também teve lugar numa das acções de formação. Nesta acção promoveram-se diversas actividades em equipa com o objectivo de mostrar aos alunos que é necessário trabalhar em grupo, estar com atenção e procurar superar as dificuldades que vão surgindo no nosso caminho.

No segundo período realizou-se, no mesmo dia, um torneio de Andebol e Multibol. O Multibol é um jogo com a autoria do professor W. Podstawski, professor desta escola, que adaptou o jogo de Andebol com algumas regras de modo a tornar o jogo mais apelativo para os alunos, levando-os a querer participar. Estas iniciativas por vezes esbarram em procedimentos

administrativos, pois não foi permitido a todos os alunos participarem apesar de estarem inscritos (pois não houve dispensas e alguns acabaram por ter falta quando estavam no espaço escolar a participar numa actividade formativa). Ainda assim os torneios correram bastante bem e envolveram toda a escola, quer na participação no jogo, quer na assistência do mesmo nas bancadas.

No terceiro Período foi organizado uma manhã dedicada aos jogos tradicionais portugueses. A iniciativa mobilizou muitos alunos que competiram em equipas nos diversos jogos que outrora eram bastante praticados nas escolas e pela comunidade em geral. Os jogos disponíveis foram o jogo das cadeiras, da batata na colher, da corda, entre outros. Numa época em que a sociedade se mostra bastante sedentária, é necessário que o professor de Educação Física consiga imprimir nos alunos o gosto pela prática de actividade física, neste caso, os jogos tradicionais serviram de mote para trazer alguns alunos, que habitualmente não gostam, para a prática desportiva.

Quanto às actividades pelas quais fui responsável directo, estas foram uma visita de estudo e o jogo professores/alunos que se realizou no último dia de aulas. O jogo de professores contra alunos foi bastante interessante porque possibilitou aos alunos interagir com os professores de uma forma diferente, com uma diluição de papéis. O clima que se viveu foi muito positivo. Quanto à visita de Estudo, esta foi com destino a Fátima. Esta iniciativa motivou muito os alunos, porquanto lhes permitiu irem a um local que possivelmente não iriam pelos próprios meios. Relembre-se que muitas crianças desta escola não têm possibilidade de se deslocarem a outras regiões por falta de poder económico, sendo esta uma oportunidade única, até para os próprios alunos S.A.S.E que tiveram a viagem comparticipada.

A minha intenção foi criar uma actividade em que fosse possível a Educação Física interagir com outras disciplinas, como é o caso da História, da Geologia, entre outras. Como tal, deslocámo-nos aos sítios mais emblemáticos, onde com a ajuda de um guia pudemos conhecer a história da cidade. A visita das grutas, tornou bastante mais interessante esta aventura, já que os alunos conheceram algo que não existe no Norte do país, devido ao granito existente

nesta Região. Fomos também ao centro de aventura *LaserQuest* em Leiria, que nos recebeu para uma tarde cheia de adrenalina e de emoção.

Esta visita proporcionou a aquisição de novos conhecimentos, sem esquecer a alegria e o divertimento, resultando numa experiência inesquecível para os alunos. Os alunos disseram que gostaram muito deste dia, já que puderam conhecer locais diferentes nos quais nunca tinham estado.

No que concerne às actividades organizadas em conjunto foi realizado o corta-mato escolar e o desfile de Carnaval. Tradicionalmente, o corta-mato é realizado, na maioria das escolas portuguesas, para comemorar o final do 1º Período e nesta escola não foi excepção. Este evento é muito acarinhado pelos alunos da escola, sendo que contribui para desenvolver o gosto pela corrida e pelo desporto. Esta actividade pode ainda levar os alunos a criar hábitos de vida saudáveis, tão importantes nos dias de hoje. Penso que será importante dar continuidade a esta tradição pelo facto de os alunos motivados e nesta escola em particular, como forma de combater a falta de exercício físico e desenvolver ainda mais o gosto pela corrida.

No Carnaval foi realizado um desfile e um baile durante uma manhã inteira. Os alunos apresentaram-se na escola mascarados e repletos de alegria. Apesar desta actividade ser na escola, foram convidadas algumas escolas primárias da zona de Campanhã, que compareceram mascaradas na nossa escola, dando outro colorido à festa. Este tipo de interacção foi extremamente interessante, já que trouxe à escola crianças cheias de vida e de alegria, para além de lhes permitir conhecer a escola que provavelmente no futuro será a deles. Esta iniciativa pode ainda ser encarada como uma forma de “desbloquear” algumas crianças que têm receio de sair da primária e transitarem para o 2º ciclo. Esta vivência permite-lhes mostrar que a escola que as espera é agradável e que irão ser bem recebidas. Acresce que a interacção de crianças de diferentes escalões etários é também um aspecto a incrementar.

A realização do evento subordinado à temática da prevenção rodoviária, prevista para o segundo período, não se realizou devido ao mau tempo (chuva

e vento). Contudo, todas as marcações e montagem do circuito com sinais de trânsito confeccionados manualmente, foram efectuados.

Retrospectivamente, considero que este tipo de actividades contribuíram para a promoção do sucesso educativo, estas conseguiram movimentar toda a escola e contaram com a participação de muitos alunos. Senti que foram experiências muito importantes para a minha formação, já que tive a possibilidade de desempenhar vários papéis e funções, quer ao nível de organizador quer de ajudante.

4.4.1. Direcção de turma

Outro ponto integrante desta área reporta-se à direcção de turma e ao papel do Director de Turma (DT). Como tal, durante este ano lectivo, procurei compreender as funções do Director de Turma e o papel que este desempenha na escola.

Nas escolas portuguesas, o Director de Turma é designado pela direcção executiva das escolas (de entre todos os professores da turma) a quem compete coordenar o processo de aprendizagem dos alunos e mediar as relações entre alunos, pais e professores, as funções que desempenha agrupam-se em três campos: administrativas, pedagógicas e disciplinares.

Com a actual organização das escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, a figura do Director de Turma, deverá desempenhar um papel essencial como mediador escola-família, possibilitando à escola o conhecimento mais aprofundado das famílias dos alunos.

À luz da sua definição, percebemos que o Director de Turma desempenha um papel crucial na articulação e dinamização do conselho de turma e nos contactos com os pais, Encarregados de Educação e com os próprios alunos. As suas funções situam-no na interface entre duas áreas de intervenção: a docência e a gestão. Esta imersão nas questões de Direcção de Turma, permitiram-me perceber as funções do Director de Turma e obter um conhecimento mais específico da minha turma, o 7º A.

Em termos pedagógicos, considero que foi estabelecida uma estreita relação entre a Directora de Turma e os restantes professores na busca e implementação conjunta de estratégias para o combate aos grandes flagelos da escola actual: desinteresse e indisciplina (que acaba por se traduzir em insucesso).

No primeiro conselho de turma, a Directora de Turma, enquanto representante e elo de ligação entre professores e alunos, num primeiro momento reuniu e apresentou um conjunto de informações fulcrais sobre a turma em geral e alertou em particular, para alguns casos de alunos com condições especiais explicadas pelo seu histórico escolar. Anunciou o Projecto Curricular de Turma, destacando as informações recolhidas sobre cada um dos alunos que compõe o 7º A, dando desde informações mais pessoais, a familiares, ao percurso escolar de cada um, transformando-os em dados estatísticos e partilhando as informações mais relevantes com os demais professores.

Ao longo do ano, e principalmente nas reuniões de turma, a Directora procurou falar com todos os professores e saber se estes tinham alunos merecedores de algum cuidado especial. Para os alunos com mais negativas foi traçado um plano de recuperação, de modo a proporcionar-lhes um apoio suplementar e assim procurar recuperar o “tempo” perdido.

A Directora de Turma ao longo deste ano lectivo foi um elemento muito importante para a turma e para cada aluno individualmente. Se, por um lado se mostrou uma docente capaz de coordenar um grupo de docentes foi, simultaneamente, uma estrutura intermédia de gestão pedagógica, ou seja, um elemento do sistema de gestão da escola com responsabilidades na gestão global do conselho de turma que presidiu.

A interacção que estabeleci com a Directora de Turma foi bastante importante na medida em que me ajudou a compreender melhor o seu papel. As reuniões e as conversas com a Directora de Turma, formais e informais, permitiram-me perceber o seu trabalho, bem como conhecer algumas características que é necessário possuir para desempenhar com sucesso este

cargo, nomeadamente ser bom comunicador, disponível, trabalhador, responsável e acima de tudo bom gestor de recursos humanos.

4.5. Desenvolvimento profissional (área 4)

Esta área englobou actividades e vivências que me ajudaram a desenvolver e a construir a minha competência profissional, promovendo o sentido de pertença e identidade profissionais, a colaboração e a abertura à inovação.

Nesta, que é a última área de desempenho, fica a certeza que tudo tentei fazer para melhorar a minha competência, para aumentar os meus conhecimentos, ou seja, para crescer enquanto professor que é capaz de reflectir antes, durante e após a prática.

A primeira tarefa estabelecida neste âmbito foi a realização do Plano de Formação Individual. Encarei a sua elaboração como um roteiro para o ano lectivo, um plano de acção com aspiração a ascender a um conjunto diversificado de saberes e domínios. Este documento foi elaborado partindo da percepção das limitações e potencialidades, tendo como objectivo colmatar as dificuldades e explorar as potencialidades. É certo que o caminho foi longo e árduo mas foi igualmente compensador.

Outro aspecto contemplado nesta área foi a elaboração do Estudo de investigação-acção, que contribuiu muito para o meu conhecimento acerca das relações grupais, além de ter fornecido uma panóplia de opções e estratégias de actuação face a determinadas situações de exclusão, que possam ocorrer no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Porque a formação não se encerra em si própria, penso que foi fulcral a manutenção de uma permanente atitude reflexiva, de forma a não permitir que a minha actuação estagnasse. Neste percurso procurei apoiar-me na experiência, na investigação e noutros recursos de desenvolvimento profissional para melhorar a minha intervenção pedagógica.

Todas as actividades realizadas foram importantes para a construção da minha competência profissional. Entre exigências e aprendizagens vivenciadas ao longo deste ano lectivo, de todas retirei o conhecimento e experiência que estou certo que rentabilizarei no futuro. A realização do Estágio Profissional foi assim, um momento único da minha formação.

5. Conclusão e perspectivas para o futuro

5. Conclusão e perspectivas para o futuro

Este foi um ano muito marcante, não só em termos da minha formação académica mas também a nível pessoal. As experiências vividas ao longo deste magnífico ano desenvolveram a minha capacidade de reflectir e forneceram-me ensinamentos muitíssimo importantes para a minha actuação futura como profissional do ensino.

A visão que tinha da escola enquanto aluno, foi-se transformando ao longo do ano, aqui passei a compreender que certos problemas são bem mais complicados de resolver do que pensava (enquanto aluno). A organização das aulas, das actividades, as reuniões de seminário fizeram-me evoluir e sentir que sem trabalho, sem dedicação e vontade de querer fazer as coisas bem, é impossível ter sucesso nesta profissão.

A interacção com pessoas de personalidades distintas, fez-me crescer enquanto pessoa, sendo que foi a heterogeneidade no modo de ser e de estar dos alunos, que me fizeram compreender que o professor tem que ter um pouco de “actor”. Este, independentemente da sua disposição e da dos alunos, tem que ser capaz de conduzir a aula na plenitude, estabelecendo interacções positivas e formativas.

Outro aspecto que constatei é que toda a atenção dos alunos está centrada no professor, sendo então indispensável que este assuma um comportamento exemplar para que os alunos o encarem como um modelo. Este tem de conseguir mover massas, neste caso os alunos, já que só conseguindo cativá-los para as tarefas as aulas poderão ser coroadas de sucesso.

O facto de ter tido necessidade de investigar, em busca de novos conhecimentos, deu-me a noção que pouco sabemos e que se queremos ser competentes, temos de estar continuamente em formação. Acresce que também me permitiu entender que a Faculdade não é o culminar de um caminho, mas sim o início de um longo e árduo trilha que é o Mundo profissional, Mundo este que é cada vez mais competitivo. Assim, é essencial que consigamos estar sempre imbuídos de um espírito de aprendizagem, na

procura insaciável da inovação e renovação nas diversas áreas em que o professor actua.

Importa ainda referir que as pessoas que me acompanharam ao longo deste ano, a Orientadora da Escola e da Faculdade foram fundamentais. A constante motivação e incessante procura em nos elucidar que a escola e as aulas não são um momento separado, mas que estão interligadas, e que quer a concepção quer o planeamento deve reflectir isso, esteve sempre presente.

Outro elemento fundamental deste processo foram os meus alunos, eles que, sem dar por isso, acabaram por ser os grandes responsáveis pela minha transformação e amadurecimento. Foi por eles que investi, foi por eles que progredi pois o querer sempre mais e melhor acabou por ser o combustível para a minha dedicação. O espaço da aula e as interações com os meus alunos, foram sem dúvida momentos marcantes que sempre lembrarei.

No que concerne às perspectivas futuras, interessa aqui abordar o conceito de empregabilidade, pelo lugar de destaque que ele passou a ocupar nos contextos de trabalho, desencadeado pela abertura dos mercados mundiais, a chamada globalização. Deste modo, cada vez mais se coloca a responsabilidade do acesso a oportunidades de emprego e de conservação dos postos de trabalho aos próprios trabalhadores, colocando a tónica actual do conceito de “empregabilidade” numa concepção estritamente individual.

Nesta perspectiva, a empregabilidade é vista como tudo o que cada pessoa pode e deve fazer para ser melhor profissional mas, como se sabe, não basta ser competente, é fundamental que o profissional saiba manter as suas condições de empregabilidade e diferenciar-se dos demais profissionais da mesma área.

Por conseguinte, para que seja capaz de me diferenciar dos outros, tenho que ser capaz de continuar a investir na minha formação, nomeadamente através da participação em acções de formação e *workshops*, de modo a actualizar o meu conhecimento e complementar a minha formação. Outro aspecto, que procurarei desenvolver é minha capacidade de utilização dos recursos tecnológicos, já que as técnicas de *marketing*, cada vez mais, são

aplicadas em todas as situações da vida, pelo que me parece pertinente apostar e desenvolver as competências nesta área.

A curto prazo perspectivo dar aulas num colégio e caso não seja possível procurarei leccionar em escolas primárias, complementando com aulas de Natação e Ginástica de manutenção para idosos. Para além da profissão de docente, pretendo ser treinador de Futebol das camadas jovens e se possível conciliar com a prática de Hóquei em Patins. Gostaria ainda, num futuro mais longínquo, de vir a trabalhar numa autarquia na parte de fomento desportivo.

Na persecução do caminho traçado pretendo manter uma boa imagem, ser honesto, humilde, bom comunicador, pontual e respeitador, além de procurar manter-me sempre actualizado.

No estágio entendi verdadeiramente aquilo que já percepcionava intuitivamente, isto é, que não basta ter competências técnicas e de conhecimento, é necessário pautar o nosso comportamento por competências éticas, pessoais e sociais.

6. Bibliografia

6. Bibliografia

- Abrantes, P. (2003). *Os Sentidos da Escola – Identidades Juvenis e Dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta Editora.
- Alarcão, I. (org.). (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto, Porto Editora.
- Alencar, E. (s.d.). *As relações interpessoais e o desenvolvimento afectivo e intelectual da criança*.
- Almeida, P. et. al (1991). “A relação pais-filhos no contexto da competição desportiva” in “II Congresso de Educação Física dos Países de língua Portuguesa - As Ciências do Desporto e a prática desportiva (actas)”, Jorge Bento e António Marques (Ed.), Porto, FCDEF-UP.
- Alves-Martins, M. (1998). *Dinâmica de escola e identidades sociais*. In M. Alves-Martins (Ed.), *Actas do IX colóquio de psicologia e educação* (pp. 43-49). Lisboa: ISPA.
- Anglés, M. & Feliu, J. (1999). “Evaluación del clima motivacional, satisfacción, percepción de habilidad y actitudes de fairplay en futbolistas alevines e infantiles y en sus entrenadores” in *Apunts – Educación Física y Deportes*, nº 62, pp. 6 - 13.
- Antunes, C. (1999). *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. Petrópolis: Vozes.
- Arendt, H. (1997). *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectivas.
- Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas*. 2ª Edição. Lisboa: Moraes Editores.
- Biehler, R. & Snowman, J. (1997). *Psychology applied to teaching*. Boston: Houghton Mifflin.
- Borg, M. (1998). *The emotional reactions of school bullies and their victims*. *Educational Psychology*, pp. 433-444.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. New York: McGraw-Hill.
- Brophy, J. (2001). *Research on motivation and education: past, present and future*. Em T. URBAN (ed.). *Advances in Motivation and Achievement*. v. 11: Achievement.

Byrne, T. (1993). *“Sport: it’s a family affair” in “Coaching children in sport”*. Martin Lee (Ed.), E & EN Spon, 1st Edition, London.

Carvaho, A. (1985). *Prática de Ensino: Os Estágios na Formação do Professor*. São Paulo: Pioneira.

Castro, A. (1989). *Articulação da Prática de Ensino com as Matérias Pedagógicas*. In: Bernardo, M. V. C. (org.). *Formação do professor: atualizando o debate*. São Paulo, EDUC, 1989. Série Cadernos PUC, nº 34, p. 135 – 148.

Chaix-ruy, J. (1964). *Psicologia Social e Sociometria*. Lisboa: Editorial Presença.

Constantini, A. (2004). *Bullying: Como combatê-lo? Prevenir e enfrentar a violência entre os jovens*. Trad. Eugênio Vinci de Moraes. São Paulo: Itália Nova editora. Consult. 12 Maio 2010, disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>.

Cotterel, J. (1996). *Social networks and social influences in adolescence*. London: Routledge.

Cruz, J. (1996). *“Stress e ansiedade na competição desportiva: natureza, efeitos e avaliação”* in “Manual de Psicologia do Desporto”, José Fernando Cruz (Ed.).

Debarbieux, E. (2006). *Violência na escola, um desafio mundial?* Instituto Piaget.

Delamont, S. (1987). *Interacção na Sala de Aula*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.

EUPEA (2002). *Código de ética e guia da prática de educação física*. Consult. 03 Junho 2010, disponível em: http://www.cev.org.br/br/biblioteca/artigos_detalhe.asp?cod=105.

Fermoso, P. (1998). *La violencia en la escuela: El educador – pedagogo social escolar*. In PANTOJA, L. (Org.). *Nuevos espacios de la educación social*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Ferreira, A. (2000). *As culturas da Infância. A recuperação do património lúdico para a ocupação do tempo de recreio e o combate ao bullying*. Tese de mestrado em recreação e Lazer. UP, Porto.

Flegel, M. (2002). *Primeiros socorros no esporte: o mais prático guia de primeiros socorros para o esporte*. São Paulo: Manole, p. 190.

Fonseca, I. & Veiga H. (2007). *Violência escolar e bullying em países europeus*. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva & L. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do IX Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 107-118). A. Coruña, Universidad da Coruña: Revista Galego Portuguesa de Psicoloxía e Educación.

Forero, R., McLellan, L., Rissel, C., & Bauman, A. (1999). *Bullying behavior and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: cross sectional survey*. British Medical Journal, pp. 344-348.

Freire, A. (2001). *Concepções Orientadoras do Processo de Aprendizagem do Ensino nos Estágios Pedagógicos*. Colóquio: Modelos e Práticas de formação Inicial de Professores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

Garcia, C. (1992). *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In NÓVOA, António (coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quisote. p. 51-78.

Gomes, C. (1987). *A interacção selectiva na escola de massas*. *Sociologia, Problemas e Práticas*.

Gonçalves, A. (1997). (Org Boruchovitch; J. A. Bzuneck.) – *Saúde colectiva e urgência em educação física*. Campinas : Papirus, p.190.

Gouveia-Pereira, M. (1995). *A percepção do papel do grupo de pares nas tarefas de desenvolvimento em adolescentes e pais*. Dissertação de Mestrado, não publicada, Lisboa: ISPA.

Gouveia-Pereira, M. (1998). *Os adolescentes e os pais: Diferentes percepções acerca do grupo de pares*. In M. Alves-Martins (Ed.), *Actas do IX colóquio de psicologia da educação* (pp. 71-97). Lisboa: ISPA.

Graça A. & Mesquita, I. (2006). *Ensino do Desporto*. In Tani, G.; Bento, J. & Peterson, R. (Ed.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 207-218). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A.

Guimarães, S. (2001). *Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula*. Em E. (orgs.). *A motivação do aluno*. Contribuições à Psicologia Contemporânea, p. 37-57. Petrópolis: Vozes.

- Hoffman, S. (1983). *Clinical Diagnosis as Pedagogical Skill*. In T. Templin, J. Olson (Eds), *Teaching in Physical Education*. Champaign: Human Kinetics.
- Laguna, E. (1996). *The effects of model demonstration strategies on motor skill acquisition and performance*. *Journal of Human Movement Studies*, 30,2, pp. 55-79.
- Marti, J. et al. (2000). *Enciclopédia de Psicologia*. Oceano. Vol. 3 (610-612) e vol. 4 (18-19). Liarte. Lisboa.
- Matos, Z. (2010). *Normas orientadoras do Estágio Profissional*. Ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP.
- McCullagh, P. & Caird, J. (1990). *Correct and learning models and the use of model knowledge of results in the acquisition and retention of a motor skill*. *Journal of Human Movement Studies*, 18, pp. 107-116.
- McCullagh, P. & Meyer, K. (1997). *Learning versus correct models: influence of model type on the learning of a free-weight squat lift*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 1, pp. 56-61.
- Moreira, D. (1997). *Racismo na escola*. *Presença Pedagógica*, volume 3, n.º 16, Jul/Ago.
- Mota, J. (1993). *As funções do feedback pedagógico*. Horizonte. Lisboa, v. 6, n. 31, p. 23-26.
- Neto, A. (2005). *Bullying: comportamento agressivo entre estudantes*. *Jornal de Pediatria*. [online] v. 81, n. 5 (supl.), pp. 164-172. Consult. 18 Janeiro 2010, disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artt_ext&pid=S0021-7557-2005000-700006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt.
- Pellegrini, A., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). *School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence*. *Journal of Educational Psychology*, 91 (2), pp. 216-224.
- Pereira, B. (1997). *Estudo e prevenção do bullying no contexto escolar – os recreios e as práticas agressivas das crianças*. Tese de Doutoramento em estudos da criança. Instituto de estudos da criança, UM, Braga.
- Pereira, B. (1999). *Os tempos livres na escola, os recreios e a prevenção das práticas agressivas*. In Precioso e tal. *Educação para a saúde*. Braga: Departamento de Metodologias da educação.

Pereira, B. (2002). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Ministério da ciência e da tecnologia.

Pereira, Mendonça, Neto, Valente, & Smith (2004). *Bullying in Portuguese schools*. *School Psychology International*, 25 (2), pp. 207-222. Consult. 18 Janeiro 2010, disponível em: <http://www.ingenta.com/isis/browsing/TOC/ingenta.jsessionid=7lfisr9hkev.crescent?issue=pubinfobike://sage/spi/2004/00000025/00000002>.

Pereira, Neto & Smith (1997). *Os espaços de recreio e a prevenção do bullying na escola*. In Neto, C. (ed). *Jogo & desenvolvimento da criança*. FMH: Editora Sprint.

Pérez, L. (1999). “*Aprender a ser incompetente en educación física: un enfoque psicosocial*” in *Apunts – Educación Física y Deportes*, nº 60, pp. 20 - 25.

Piconez, S. (org.) (1994). *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*.

Pimenta, S. (2001). *O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática*. 4ª ed. São Paulo: Cortez.

Pimenta, S. (2002). *O estágio na formação de professores*. 5. ed. São Paulo: Cortez.

Pimenta, S. & Lima, M. (2004). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.

Pintrich, R. & Schunk, D. (2002). *Motivation in Education. Theory, research and applications*. 2.ed. New Jersey: Pearson Education.

Rappaport, F.. & Davis, C. (1982). *Idade escolar e o desenvolvimento*. São Paulo: EPU.

Rink, J. (1994). *Task presentation in pedagogy*. *Quest*, 46,3, pp. 270-279.

Rocha, M. (2002). *Cognições de futuros e atuais professores sobre como motivar alunos*. p.171 (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Londrina.

Rodríguez, N. (2004). *Bullying, guerra na escola*. Sinais de fogo.

Rowley, S. (1993). “*Causes of Children’s Anxiety in Sport*” in “*Coaching children in sport*”, Martin Lee (Ed.), E & EN Spon, 1st Edition, London.

Santrock, J. (2002). *Psicología de la Educación*. México, DF: McGraw-Hill Interamericana.

Sassaki, R. (1997). *Inclusão. Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro, Ed. WVA.

Scanlan, T. (1986). "Competitive stress in children" in "Sport for children and youths", Maureen R. Weiss and Daniel Gould (Ed.), Human Kinetics Publishers, Inc., Champaign-Illinois.

Schettini, L. (2007). *A coragem de conviver: uma forma de organizar as relações interpessoais*. Petrópolis, RJ; Vozes.

Schmidt, R. (1993). *A. Aprendizagem e Performance Motora: dos princípios à prática*. Tradução Flávia da Cunha Bastos; Olívia Cristina Ferreira Ribeiro. São Paulo: Movimento, 1993. Cap. 19, pp. 227-259.

Schön, D. (1992). *Formar professores como profissional reflexivo*, In: nóvoa, A. (Coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Portugal: Dom Quixote, pp.77-91.

Seixas, S. (2005). *Violência escolar: Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas*. *Análise Psicológica* (2005), 2 (XXIII), pp. 97-110.

Sherif, M. (1966). *Group conflict and cooperation: Their social psychology*. London: Routledge and Kegan.

Shinyashiki, R. (1999). *Soluções em tempos de crise. "A arte da convivência"*.

Skinner, B. (2000). *Ciência e Comportamento Humano*. São Paulo: Martins Fontes.

Smith, P. & Sharp, S. (1994). *The problem of school bullying. In smith & Sharp-. School bullying. Insights and perspectives*. London and New York: Routledge.

Smoll, F. & Smith, R. (1996). "Competitive anxiety: sources, consequences and intervention strategies", in "Children and Youth in Sport. A Biopsychological Perspective", WCB/Mc Graw Hill.

Smoll, F. (1996). "Coach-Parent relationships: enhancing the quality of the athlete's sport experience" in "Applied Sport Psychology: personal growth to peak performance", Jean M. Williams (Ed.), Mayfield Pub., Mountain.

Umaña, E. (s.d.). *Grupos de indivíduos*, Editora Multinova.

Veiga, F. (1997). *Ser professor*. In A. Rodrigues (Ed.), *Da Poesia: antologia de Poesia Portuguesa Contemporânea*, Vol. VIII. Lisboa: Editorial Minerva.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Síntese final

O presente Relatório surge no âmbito do Estágio Profissional que tem lugar no 2º ano do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

O Estágio Profissional representa o início da carreira de docente. É o momento em que o estudante se confronta com a escola e com a futura profissão, a de professor. Este passa de aluno para a posição de professor, devendo portanto assumir uma nova postura no processo de ensino.

O Estágio Profissional pode ser entendido como um projecto de formação que tem como objectivo a formação do professor, promotor de um ensino de qualidade. Um professor capaz de reflectir e saber justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções de leccionação, de organização e gestão, de investigação e de cooperação.

É o momento de transitar entre o *saber* e o *saber fazer*, de idas e vindas, por entre a teoria estudada nas diferentes disciplinas do curso e a prática observada e/ou participada no ambiente escolar, em que os professores exercem realmente, a sua prática profissional.

Neste sentido, o estágio não pode ser encarado como uma simples aplicação de teorias elaboradas fora do mesmo, mas sim como um espaço original e relativamente autónomo de aprendizagem e de formação para os futuros professores. A teoria é fundamental à formação, porém a vinculação com a prática, o quotidiano, a sala de aula, o pavilhão, é mais essencial ainda, pois sem a prática não existia teoria que se constitua como tal, pois como afirma Pimenta (2002, p.52) “*na prática a teoria é outra*”. Ideia que é reforçada por Pimenta e Lima (2004) que referem que o estágio é uma actividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade.

Podemos assim afirmar que na formação inicial do professor, a prática é importante e necessária, mas é preciso salientar que sem os imprescindíveis conhecimentos teóricos, a prática não tem efeito na sua formação. Pois tal como já referia Carvalho em 1985, a aprendizagem constrói-se à medida que as experiências vivenciadas nos estágios são discutidas e teorizadas num momento destinado a essa finalidade no interior do curso de formação inicial. Logo sem conhecimento não é possível reflectir e construir novo conhecimento.

Segundo Pimenta (2001), a compreensão do estágio como elemento facilitador da articulação teoria-prática, sempre foi assumida como um das funções elementares desta componente curricular obrigatória no processo de formação de professores, uma vez que, por intermédio dele, os alunos têm a oportunidade de, participando da formação oferecida pelas Universidades, ao mesmo tempo, ter um contato com a realidade educacional desenvolvida nas escolas.

É no diálogo entre teoria e a prática, que se busca soluções para os desafios encontrados. É necessário testar e observar as reacções dos alunos, na tentativa de compreender os significados das suas acções (perguntas e respostas), avaliando-as e avaliando as suas próprias acções de modo a que o conhecimento do professor ascenda a níveis superiores, isto é, se aperfeiçoe.

Na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto a concepção de formação que está implícita no modelo de estágio é o modelo reflexivo. O estagiário é estimulado a reflectir sobre a sua prática não apenas ao nível da leccionação mas também nas restantes tarefas que perfazem o todo da profissão de professor.

Nas últimas décadas assistiu-se ao enfatizar da importância da reflexão crítica ao nível da formação de professores, tomando como referência as ideias de Schön.

Neste âmbito García citado por Nóvoa (1995, p.60) refere que o grande contributo de Schön reporta-se ao *“conceito de reflexão na acção como processo mediante ao qual os profissionais (os práticos), nomeadamente os professores, aprendem a partir da análise e interpretação de sua própria actividade”*. Fica aqui bem expressa a noção de que é através da reflexão na acção (a que ocorre na situação de realização do ensino) que os professores aprendem.

Além da reflexão na acção, Schön advoga mais dois tipos, a “reflexão sobre a acção” e “reflexão sobre a reflexão na acção” que também são importantes ao desenvolvimento profissional do professor, nomeadamente na melhoria da qualidade da sua intervenção na sala de aula. A primeira é aquela que ocorre depois do acontecimento e a segunda é o olhar retrospectivamente para a acção e reflectir sobre o momento da reflexão na acção, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu (Schön, 1992).

Falando acerca do bom professor, este é aquele que é capaz de reflectir sobre a prática, de modo a melhorar a actuação no contexto escolar. Durante a execução de algo, o professor deve ser capaz de reajustar o que considerar necessário e no final tirar ilações sobre a sua prática. O professor ao reflectir sobre a sua prática, desenvolve uma atitude investigativa, tornando-se ele mesmo produtor de conhecimentos sobre o ensino, e não um mero especialista técnico que se limita a reproduzir conhecimentos.

Essa reflexão que cabe ao professor fazer, não pode ser natural. Tem de ser utilizado um saber gerado na sua experiência no contexto escolar, de forma a transformar as dificuldades geradas na prática, num dispositivo formativo e de desenvolvimento profissional do professor.

A formação de professores requer cuidados que buscam garantir a aquisição de competências técnicas que permitam o seu pleno desenvolvimento profissional. Sabe-se porém, que apenas os aspectos técnicos da formação não garantem uma boa actuação, visto que a imprevisibilidade caminha lado a lado com o exercício docente.

No que concerne ao estágio propriamente dito, o professor estagiário tem necessariamente de conhecer o contexto em que irá decorrer a actividade profissional, até porque é fundamental conhecer as características da escola, o tipo de meio em que esta se insere, os alunos que a integram, assim como os professores que a compõem e o grupo disciplinar a que pertence, de forma a poder preparar melhor a sua actuação, isto é, adequar o modo de instruir e o conteúdo às características e necessidades específicas da escola em que está inserido.

A massificação escolar transformou as escolas em locais de forte interacção social, onde por vezes, as relações de conflito surgem junto desta heterogeneidade social e cultural de alunos. Uma das maiores preocupações dos professores nos dias hoje, principalmente em escolas inseridas em ambientes problemáticos, materializam-se nos casos de violência e indisciplina nas aulas.

Neste sentido, Macklem (2003) refere que o *bullying* é uma experiência comum das crianças que frequentam a escola em todos os países do mundo. A tradução do termo original *bullying* merece particular atenção já que, em Portugal, se têm sentido algumas dificuldades na utilização consistente de um mesmo termo. Algumas traduções têm sido sugeridas, nomeadamente “implicar com as pessoas”, “agressão em contexto escolar”, “coacção”, “violência escolar” e “provocação”. Contudo, após clarificado o significado conceptual do conceito, tem-se optado por manter o termo original.

O *bullying* é um conceito que pode ser definido como a agressividade entre pares de forma continuada (Smith e Sharp, 1994). Já Seixas (2005), refere que qualquer comportamento de *bullying* é manifestado por alguém (um indivíduo ou um grupo de indivíduos) e tem como alvo outro indivíduo.

O *bullying* emerge com acções discriminatórias e práticas frequentes de violência no quotidiano escolar, tratando-se de um tipo de exclusão social capaz de oprimir, intimidar e magoar aos poucos, sem nunca ser declarada de facto. *“As acções realizadas por intermédio do bullying são verdadeiros actos de intimidação preconcebidos, ameaças, que, sistematicamente, com violência física e psicológica, são repetidamente impostos a indivíduos mais vulneráveis e incapazes de se defenderem, o que os leva a uma condição de sujeição, sofrimento psicológico, isolamento e marginalização”* (Constantini, 2004, p. 69).

Existem algumas estratégias que poderiam ser facilmente aplicadas nas escolas como forma de combater este fenómeno, nomeadamente a criação de um grupo de alunos treinados para lidar com o *bullying*, até porque, a maioria destas situações são presenciadas pelos colegas.

Outra possível estratégia a adoptar seria melhorar a qualidade da supervisão dos recreios, já que não existem pessoas formadas para lidar com estas situações, e as pessoas que presenciam os recreios são normalmente funcionários de limpeza que estão preocupados com outras tarefas.

Por fim, o desenvolvimento do Desporto Escolar também podia e deveria sofrer uma alteração, no sentido de dinamizar esta vertente. Creio que deveria haver uma maior articulação entre a Educação Física e o Desporto Escolar, já que o Modelo de Desporto Escolar não funciona em muitas das escolas do nosso país. Para tal, seria necessário organizar o Desporto Escolar num modelo que seja inclusivo e não exclusivo da participação dos alunos e fazer coincidir os horários dos professores de Educação Física durante os períodos destinados ao Desporto Escolar, de forma a proporcionar um acompanhamento especializado (o que não acontece em muitas escolas). Por conseguinte, as Escolas deveriam prestar mais apoio ao Desporto Escolar, disponibilizando mais e melhores recursos humanos e materiais.

O combate a este fenómeno só é possível se toda a comunidade escolar intervir, incluindo os pais e encarregados de educação (Olweus, 1993; O'Moore, 2005, citado por Fonseca & Veiga, 2007) e preferencialmente deve contar também com o apoio do Ministério da Educação, do poder local, dos meios de comunicação e da sociedade civil.

Estudar é difícil, não há dúvida, mas quando há problemas de convivência escolar pode ser ainda mais difícil (Rodríguez, 2004). Portanto é necessário acreditar que as coisas podem mudar e actuar para que isso possa acontecer. Nunca desistir da função de educador é fundamental.

Para além desta situação que pode influenciar a actuação dos alunos e do professor, este deve também preocupar-se com o planeamento, já que este acto reveste-se de uma importância fulcral. Deste modo, o professor deve logo no início do ano, analisar os programas de Educação Física, de modo a verificar se estes se encontram ajustados à realidade dos seus alunos. Para tal, o professor deve também conhecer os seus alunos e verificar as relações existentes, já que se os alunos se sentirem excluídos de um grupo, esse facto influencia o seu modo de estar na escola. Como a escola é um local propício para a formação de grupos, o professor necessita conhecer as relações sociais dos alunos e perceber porque se formam determinados grupos e se isolam outros. Este deve tentar compreender certas atitudes e procedimentos dos alunos, tentando assim prevenir ou eliminar conflitos que surgem no grupo turma, ou nos subgrupos da mesma.

Para tal o professor pode aplicar um teste sociométrico na turma, de modo a verificar a tipologia das relações entre alunos da turma e assim poder contribuir para a inclusão dos alunos menos aceites no seio da mesma. A aplicação de um teste sociométrico pode ainda ter uma importante função preventiva, pois pode permitir identificar alguns problemas e intervir atempadamente no sentido de uma resolução rápida.

Neste sentido, Schettini (2007) refere que para entender o que se passa com o homem, é preciso examinar com cuidado não só o individuo em separado, mas também a forma como cada pessoa se comporta nos diferentes grupos.

Não existe uma “poção mágica” para integrar os alunos excluídos nos grupos, mas existem as designadas dinâmicas de grupos que podem ser um precioso auxiliar nesse

trabalho. Neste sentido o professor tem um papel importante na consciencialização e responsabilização dos modos adequados de convivência entre os pares, principalmente no que concerne ao ser capaz de aceitar as diferenças dos outros.

Por outro lado é também importante que o professor procure compreender os seus alunos porque só assim poderá haver um ambiente são, potenciador da aprendizagem. Até porque a aprendizagem está muito condicionada pelo modo como cada aluno “vive” na escola.

Após o planeamento e o conhecimento da escola e da turma, o professor tem de proceder à tomada de decisões das aulas em si, nomeadamente o que fazer com os alunos que não fazem aula, dando-lhes a oportunidade de participar com diferentes tarefas, de modo a sentirem-se integrados e motivados.

Outra decisão que o professor tem de tomar tem a ver com a realização das demonstrações das tarefas. A demonstração, em parceria com a explicação, tem um papel fundamental, na medida em que possibilita a visualização do movimento a efectuar por parte do aluno (Rink, 1994).

São apontados dois modelos para a realização da demonstração, o modelo “correcto” e o modelo de “aprendizagem”. O primeiro integra as condições críticas de realização e transporta informação correcta (McCullagh & Meyer, 1997). O segundo, dá a oportunidade aos praticantes de contactarem com os erros de execução e percepção-los (McCullagh & Caird, 1990).

Para Laguna (1996), ambos os modelos apresentam vantagens e desvantagens. Assim, o modelo “correcto” apesar de não facilitar a detecção dos erros de execução, permite ao atleta recolher informação necessária para criar uma representação cognitiva relativa a produção do movimento. Por sua vez, o modelo de “aprendizagem” proporciona o contacto com os erros de execução, não garantindo contudo, o reconhecimento do erro nem a representação cognitiva do movimento correcto. Com base nestas constatações da literatura, o professor tem de fazer uma escolha justificada e adaptada à realidade dos alunos e da situação.

Para o professor decidir de forma consciente e adequada, este necessita de uma panóplia de “pré-requisitos” que fazem também com que seja melhor profissional.

Um dos pré-requisitos fundamentais para o professor de Educação Física é a possibilidade de reconhecer e identificar os erros técnicos de execução (Hoffman, 1983). Posto isto, o professor deve ser activo e disponibilizar bastantes feedbacks com o objectivo de fornecer ao aluno informação sobre a sua prestação motora e motivá-lo.

Para que o feedback tenha repercussão na aprendizagem, o professor tem de observar a execução do aluno e dominar o conteúdo, de forma a reconhecer facilmente os elementos críticos e os erros de execução. Deste modo, é necessário que o professor tenha capacidade de transmitir a informação através das diferentes formas existentes de comunicação, de forma concreta e clara, permitindo o seu entendimento e fácil correcção do erro por parte do receptor, aluno.

Outro dos pré-requisitos fundamental é ter uma postura correcta. Pois, o professor como principal agente do processo de ensino, deve ter consciência que é um modelo e muitas das vezes os alunos tendem a seguir esse modelo. Assim sendo, existe uma modelação dos discentes no que toca aos seus comportamentos relativamente ao professor. Como tal, o professor deve possuir uma postura correcta durante a aula, sabendo que toda a atenção está centrada em si.

O professor é o principal condutor da sala de aula, o indivíduo que anima, que disciplina e lidera. Essa liderança deve ser marcada pela qualidade em mover as massas, neste caso, os alunos. Um professor que consiga cativar os alunos para as tarefas consegue normalmente ter sucesso nas suas aulas. Contudo, conseguir manter os alunos envolvidos na aula não é tarefa fácil, na realidade o papel do professor é muito difícil, e como se sabe é impossível agradar a todos os alunos. Usualmente nem todos os alunos estão atentos e se interessam pela mesma matéria e como tal, pede-se ao professor que seja criativo e que consiga manter todos os alunos interessados. Ser professor é nunca desistir dos alunos, apesar de muitas vezes as tentativas que fazemos para os conquistar não terem os efeitos desejados.

Cada professor tem o seu modo de actuar, e quando os alunos têm um comportamento menos próprio, alguns adoptam a punição, almejando eliminar esse comportamento pela maneira aparentemente mais rápida. Segundo Skinner (2000, p. 208) “ (...) *a longo prazo a punição realmente não elimina o comportamento de um repertório, e seus efeitos temporários são conseguidos com tremendo custo na redução da eficiência e felicidade geral do grupo.*” Para o mesmo autor, uma técnica extremamente plausível seria o *condicionamento de comportamentos incompatíveis* através do reforço positivo, ou seja, pela apresentação de estímulos reforçadores, agradáveis. Esta técnica teria o mesmo “efeito bruto”, o final da punição, só que preservaria o indivíduo dos lamentáveis efeitos da punição, os quais são principalmente compostos por respostas emocionais negativas, tornando-se, assim, uma das técnicas mais adequadas a serem aplicadas na educação.

Outro pré-requisito fundamental que o professor deve possuir, é a capacidade de se adaptar e fazer reajustamentos em determinadas circunstâncias. O professor de Educação Física tem de ajustar o plano de aula face a factores exteriores à mesma e conviver com outros factores, nomeadamente as instalações, ou a falta delas. A maioria das escolas públicas possuem poucas instalações e muitas não se encontram em condições de certificar uma prática segura. Para além disso, existem factores como o clima que não se podem controlar e que por vezes fazem com que as instalações se encontrem com temperaturas extremas, condicionando a prestação dos alunos nas aulas, facto que é agravado quando chove, onde o professor não tem a oportunidade de utilizar as instalações ao ar livre. As condições das instalações podem levar à ocorrência de acidentes e lesões nos alunos, cabendo então ao professor verificar as condições de segurança, nomeadamente o estado do piso, do material, entre outros.

Também o facto da turma ter alunos com Necessidades Educativas Especiais, obriga o professor a adaptar-se. O professor tem de adoptar estratégias ao longo do ano com objectivo de melhorar a auto-estima do aluno, valorizar as suas habilidades e reduzir as suas limitações provocadas pela deficiência, almejando o seu desenvolvimento integral. Este processo vem de encontro ao conceito de inclusão que segundo Sassaki (1997) é a modificação da sociedade como pré-requisito para que pessoa com necessidades especiais se possa desenvolver e exercer a cidadania. Segundo o autor, a inclusão é um processo amplo, com transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, inclusive da própria pessoa com necessidades especiais.

Não existe nenhum método infalível em Educação Física que se aplique no processo de Inclusão, sendo que o professor pode combinar numerosos procedimentos para tentar remover barreiras e promover a aprendizagem dos seus alunos.

No que concerne à actuação do professor fora das aulas, nomeadamente na participação e organização de actividades, este deve procurar dinamizar a escola e desenvolver uma postura activa de modo a contagiar os outros professores e toda a comunidade escolar.

As actividades têm como grande objectivo, marcar a presença na escola, contribuindo para a promoção do sucesso educativo, reforçando o papel do professor de Educação Física e da própria disciplina. As intervenções devem ser sempre cooperativas, responsáveis e inovadoras, no sentido de cativar o máximo de alunos possível.

Outro papel que o professor tem de desempenhar na escola é o interagir constantemente com o Director de Turma e perceber a sua função. Este é designado pela direcção executiva das escolas (de entre todos os professores da turma) e compete-lhe coordenar o processo de aprendizagem dos alunos e mediar as relações entre alunos, pais e professores. As funções que desempenha agrupam-se em três campos: administrativas, pedagógicas e disciplinares.

Com a actual organização das escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, a figura do Director de Turma, deverá desempenhar um papel essencial como mediador escola-família, possibilitando à escola o conhecimento mais aprofundado das famílias dos alunos. À luz da sua definição, perceberemos que o Director de Turma desempenha um papel crucial na articulação e dinamização do conselho de turma e nos contactos com os pais, Encarregados de Educação e com os próprios alunos. Este deve possuir determinadas características, tais como ser bom comunicador, disponível, trabalhador, responsável e acima de tudo bom gestor (de recursos humanos e materiais).

Para finalizar, o professor estagiário deve entender que a Faculdade não é o culminar de um caminho, mas sim o iniciar de um longo e árduo trilha que é o mundo profissional que é cada vez mais competitivo. É essencial que este consiga estar sempre embutido de um espírito de aprendizagem na procura insaciável da inovação e renovação nas diversas áreas em que o professor actua.